

## **Fra transfer til transformativ læring**

dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling

Bottrup, Pernille; Jørgensen, Christian Helms; Roepstorff, Lisbet

*Publication date:*  
2008

*Document Version*  
Også kaldet Forlagets PDF

*Citation for published version (APA):*  
Bottrup, P., Jørgensen, C. H., & Roepstorff, L. (2008). *Fra transfer til transformativ læring: dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling*. VIA University College. <http://www.kubix.dk/pdf/237-transformativ-laring.pdf>

### **General rights**

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

### **Take down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



# FRA TRANSFER TIL TRANSFORMATIV LÆRING

- dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling



# Forord

Dette hæfte udspringer af Projekt Samspil – et samarbejdsprojekt mellem Vitus Bering Danmark, (nu VIA Erhvervsuddannelser), VUC Fredericia/ Kolding/Vejle, Vejle Amt/ en række virksomheder og Kubix som eksterne konsulenter. Projektet er finansieret af Den Europæiske Socialfond.

Projektet havde til formål at styrke samspillet mellem skoler og virksomheder i arbejdet med kompetenceudvikling. Det er blandt andet foregået gennem afholdelse af en række seminarer med deltagelse af lærere og konsulenter fra skolerne samt ledelses- og medarbejderrepræsentanter fra arbejdspladserne. Nogle har været holdt hver for sig i de to grupper, andre på tværs.

Transformation har været et centralt tema i dette arbejde. Der har gennem projektet været rettet opmærksomhed mod, hvordan erfaringer – gjort i en sammenhæng – kan flyttes med til og anvendes i andre sammenhænge. F.eks. hvordan omsætter undervisere information om og fra arbejdspladsen til en relevant undervisningsplan for kursisterne? Hvordan kan en undervisningsplan omsættes til et meningsfuldt kursusforløb? Hvad er det for læreprocesser, der kommer i spil, og hvilke forhold kan være med til at understøtte, at disse aktiveres? Eller hvordan kan kursister omsætte viden, erfaringer og pointer fra en kursus-sammenhæng til daglig praksis på arbejdspladsen?

For at komme lidt dybere ned i disse problemstillinger, har det tidligere Vejle Amt – nu Region Syddanmark – ydet en særbevilling til en lille selvstændig knopskydning på projektet. Dette har gjort det muligt at tilføre et forskningsperspektiv i form af tilknytning af Christian Helms Jørgensen fra RUC, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning.

Vi har i hæftet valgt at rette opmærksomheden mod de transformative processer som lærere, konsulenter og ledere på skolerne skal igennem for at kunne indgå i et tæt samspil med virksomheder om kompetenceudvikling. Hvad skal der til for at kunne indgå i et sådant samspil? Hvordan stemmer skolernes rammevilkår, arbejdsformer og daglige praksis overens med de krav, der stilles for at kunne deltage i arbejdet? Hvilke dilemmaer efterlader det henholdsvis lærer, konsulent og leder i?

Hvordan kan disse dilemmaer håndteres?  
Det er nogle af de ting, vi tager fat på i hæftet.

Hæftet bygger på erfaringer fra projektets seminarer og øvrige aktiviteter, et evalueringsmøde med deltagelse af centrale aktører fra skolerne samt på en række interviews med aktører på skoler og virksomheder gennemført af Lisbet Roepstorff. Vi vil gerne benytte lejligheden til at takke alle de personer, som har stillet sig til rådighed for disse interviews. Desuden trækker vi på erfaringer fra andre projekter om lignende temaer, som vi har været involveret i.

Det er vores håb, at hæftet kan tjene som inspiration for erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner, der i disse år bokser med at finde deres ben på et marked, hvor samfundsmaessige hensyn til uddannelse af arbejdskraften skal gå hånd i hånd med arbejdspladsers ønsker om uddannelse og kompetenceudvikling tilpasset deres specifikke forudsætninger og behov.

Hæftet er skrevet af Pernille Bottrup, Kubix, Christian Helms Jørgensen, RUC og Lisbet Roepstorff, Cumula. Gennemlæst og kommenteret af Birgit Elvang, Professionshøjskolen København.





5

**Antons læring**

7

**Fra kursusleverandør til partner i strategisk kompetenceudvikling**

13

**Transformativ læring**

19

**Transformation i organisationer**

25

**Fire cases om dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling**

43

**Andre dilemmaer – eksempler på håndtering**

49

**Litteraturliste**

52

**Illustrationer**





Praksisnær kompetenceudvikling  
udfordrer underviserens arbejdsmåde



# 1. Antons læring

Anton arbejder som værkfører på et revalideringscenter, hvor han har været ansat i syv år. I forbindelse med en sammenlægning af en række decentrale afdelinger i nye lokaler, skal der laves tværorganisatoriske teams mellem værkstedspersonalet og andre personalegrupper.

For at få de nye teams godt i gang er der afsat midler til et kortere undervisningsforløb, hvor alle medarbejdere sammen skal finde ud af, hvordan dagligdagen i den nye afdeling skal fungere. Et par måneder efter de er flyttet ind, fortæller Anton sådan om forløbet:

*Vi vidste ikke så meget på forhånd om, hvad undervisningen indeholdt, fordi vi havde travlt med at finde os til rette i de nye lokaler og få en masse ting på plads. Vi havde ganske vist fået et papir, hvor det i punktform stod, hvad vi skulle igennem.*

*De fleste af os havde nok en ide om, at det ville blive en meget teoretisk undervisning. Der var bl.a. en overskrift om samarbejde og motivation. Ud fra det forventede vi, at vi skulle sidde ned og igen lære om det med Maslov og de andre, som vi har hørt om mange gange før.*

*I stedet var vi ret meget selv på banen. Det havde vi ikke selv forventet. Men det viste sig at være fint. Vi er bare vant til mere undervisning end til selv at være med. Vi er vant til at blive undervist – eller bænket, og så bliver der kørt teori på tavlen, og så går man i grupper, og så bliver der kørt på tavlen igen. Altså meget traditionelt. Men her skulle vi selv være med. Underviseren gjorde det, at han lagde det ud til os at finde ud af, hvad vi inden for rammerne havde brug for at arbejde med og blive undervist i. Og også hvad vi forventede at kunne bruge det til i vores hverdag bagefter. Da vi netop stod og var ved at bygge vores afdeling op, så var vi meget interesserede i, at det var ting herfra, som vi arbejdede med.*

*Underviseren var god til at holde fast i, hvad det var, vi talte om. For ellers kan det godt køre ud i alle mulige retninger, hvor vi sidder 15 personer og snakker om hvert vores lille problem inden for vores lille ansvarsområde. Men han var både god til at provokere os, til at holde fokus og sørge for, at vi ikke drev for langt væk. Samtidig fik han også fortalt en del mere teoretisk*

*om emnet. Men det var ok, for det var med til at sætte gang i vores diskussioner.*

*Der kom f.eks. rigtig gang i diskussionerne om, hvordan man ser på mennesker og alle de lidt mere bløde værdier. Han kunne godt se, at der kunne han provokere os. Det tog ikke lang tid, før vi fik nogle gevaldige diskussioner i gang. Og der var han god til at holde fast i os. Det var sjovt, og vi ville gerne være med.*

*Vi fandt frem til, at hvis det skulle virke som en afdeling, og det ikke skulle ende, som vi har set andre steder, så var vi nødt til at tale mere sammen, end vi gjorde, og have noget mere respekt for hinanden. Det bedste vi har fået ud af det, det er jo nok, at vi har fået et andet syn på hinanden og også er blevet bedre til at have med hinanden at gøre tværfagligt. Det har været det største problem altid. Det lagde vi meget vægt på i selve forløbet, og jeg synes også, at det stadig virker her bagefter. Det er jo svært i starten, hvor vi skal vænne os til hinanden. Men jeg synes egentlig, at det er gået overraskende godt. Det havde jeg ikke regnet med.*

*Tidligere havde vi f.eks. ofte konflikter med socialrådgiverne. Vi så dem sjældent på værkstederne. Det var dem, der sad på pengekassen og handlingsplanerne, men det var os på værkstederne, der havde den daglige kontakt til vores brugere. Vores brugere gav nogen gange udtryk for, at de kom i klemme mellem os og socialrådgiverne, og det var frustrerende for dem. Som det er nu, er vi en del af samme afdeling, og det er min oplevelse, at begge parter har fået mere respekt for den anden gruppes arbejde. Og så oplever jeg også, at der er blevet et større handlerum for, at vores brugere kan få afprøvet forskellige fremtidige arbejdsmuligheder.*

*Jeg tror, det var godt, at undervisningen først kom i gang, efter vi var kommet på plads i vores nye afdelinger. Der havde ikke været så meget at tale om, hvis det havde været den anden vej rundt. Der kommer mere på tavlen, hvis man har prøvet først. Jeg tror også, det er nemmere og rarere for underviseren, at der er et publikum, der har noget at byde ind med, fordi de har prøvet forskellige ting af.*



Anton virker både overrasket og tilfreds med det undervisningsforløb, som han og hans kolleger har deltaget i. Som han beskriver det, er det ikke bare ham, men også kollegerne, der ser på sig selv, de andre og den opgave de i fællesskab skal løse i afdelingen på en ny måde. En måde som også har konsekvenser for den arbejdspraksis, der er opstået i den nye afdeling.

### Udfordring til uddannelsesinstitutionerne

Set fra den uddannelsesinstitution, der leverer undervisningen, giver eksempler som Antons i disse år anledning til en lang række diskussioner om bl.a.:

- Hvilke overvejelser kan/skal underviseren gøre sig før og under undervisningen?
- Hvilke dialoger og aftaler kan/skal finde sted mellem virksomheden og uddannelsesinstitution?
- Hvilke rammer kan/skal underviseren have til rådighed fra sin skole og fra den pågældende virksomhed for at levere sin faglighed på en måde, som også er anvendelig for kursisternes senere brug?

Det er Anton og hans kolleger, som er i centrum i debatten om voksnes kompetenceudvikling. Men deres læringsmuligheder er afhængige af, hvordan ovenstående diskussioner omsættes til praksis hos såvel uddan-

nelsesinstitutionen som den involverede virksomhed. Derfor er opmærksomheden i det følgende primært flyttet til de personer og institutioner, der understøtter den praksisnære kompetenceudvikling.

Hæftet handler generelt om, hvad der skal til for at understøtte den form for læring, der er brug for til at løse op for fastlåste situationer og potentielt skabe ny viden og nye handlemuligheder i samspil med andre. En læring der forudsætter en engageret involvering i en konkret problemstilling i en given situation og fører til en ny forståelse af problemstillingen og af egen og andres rolle i en fremtidig håndtering heraf.

Hæftets efterfølgende cases er forankret i uddannelsesinstitutionernes ansatte. Men det er hæftets budskab, at denne form for læring er væsentlig at arbejde med for alle, der er involveret i praksisær kompetenceudvikling. Dette uanset om tilknytningen er til en uddannelsesinstitution eller en virksomhed.





## 2. Fra kursusleverandør til partner i strategisk kompetenceudvikling

Der er bred enighed blandt alle centrale aktører – politikere, arbejdsmarkedets parter, forskere osv. – om, at uddannelse og kompetenceudvikling er afgørende for at bevare samfundets konkurrencekraft i en globaliseret økonomi. Til gengæld er der et vist opbrud i buddene på, hvordan en sådan kompetenceudvikling etableres.

Ikke mindst skoler, der varetager erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse, oplever i disse år stigende krav fra virksomheder og medarbejdere om aktiviteter, som er tilpasset deres specifikke behov og forudsætninger. Dette gælder både med hensyn til indhold, form og gennemførelse. Det er for skolerne ikke længere nok at udbyde forholdsvis standardiserede kurser, der gennemføres på fastlagte tidspunkter og markedsføres via et kursuskatalog.

### Ændrede behov i efteruddannelsen

Udgangspunktet og behovet for uddannelse og kompetenceudvikling har ændret sig. Megen efteruddannelse, specielt på AMU-området, har tidligere fokuseret på at lære deltagerne konkrete, praktiske færdigheder, som de direkte kunne gå ud og anvende på (industri)arbejdspladserne efterfølgende. På dette tidspunkt var det let at skabe den ønskede kompetenceudvikling. Det var også nemt for deltagerne at omsætte erfaringer fra skoleforløbet til deres arbejdspraksis, fordi de grundlæggende gjorde det samme de to steder. Arbejdet skulle nok gøres en smule hurtigere på arbejdspladsen, hvis den ønskede akkord skulle nås, men ellers var der ikke den store forskel.

Industriarbejdspladserne bliver færre. Arbejdsorganisationen ændres inden for mange brancher i retning af færre samleband og bredere jobfunktioner. Forventninger til et udviklende og meningsfuldt arbejde stiger hos medarbejderne. I takt hermed vokser behovet for en bredere kompetenceudvikling. Det er ikke tilstrækkeligt, at medarbejdere kan udføre opgaver i hurtigt tempo efter bestemte forskrifter. De skal også i højere grad forstå sammenhænge, så de selv kan foretage diagnoser, finde løsninger, osv. Det betyder behov for mere fagteori og også for nye typer af kompetencer som supplement til de tekniskfaglige, f.eks.:

- at kunne samarbejde bredt for at få team/arbejdsgruppe til at fungere og kunne kommunikere med andre faggrupper

- at være fleksibel så man løbende kan påtage sig andre og nye opgaver
- at kunne håndtere uventede situationer og løse de problemer der opstår
- at have organisatorisk overblik og helhedsforståelse

Disse kompetencer er ikke nogle, man uden videre kan tilegne sig på et kursus. Øget generel viden om hvordan samarbejde kan håndteres, hvordan organisationer fungerer o.l., kan være vigtige elementer. Men viden er ikke nok. Der er også behov for at se den generelle viden i tæt sammenhæng med de situationer og omgivelser, hvor den skal bringes i spil, dvs. den kontekst medarbejderne skal fungere i. Det er netop her, der i dag ligger den store læringsmæssige udfordring. Ikke mindst fordi såvel de, der underviser, som de der deltager i undervisningen, oplever afstanden mellem skole og daglig arbejdspraksis som et problem.

Ændringerne i behovet for kompetenceudvikling har naturligvis betydning for de ydelser, som uddannelsesinstitutioner leverer til efteruddannelse. Der er behov for en bredere vifte af tilbud fra skolernes side og et tæt(tere) samarbejde med arbejdspladserne. Tidligere har skolerne set sig selv som leverandør af færdiglavede kurser til de kunder, som henvendte sig. Nu er der behov for at gentænke denne relation for at få etableret det nødvendige samspil med ledere og medarbejdere på arbejdspladserne. Uden koblingen til den daglige arbejdspraksis hvor kompetencerne skal bringes i spil, vil den ønskede kompetenceudvikling ikke ske.

### Partnerskaber mellem skoler og virksomheder

For at styrke samspillet mellem parterne har man i de senere år i forskellige sammenhænge arbejdet med at etablere såkaldte partnerskaber mellem skoler og virksomheder. Partnerskaber kan rumme klassiske leverandør ydelser, men indeholder også andet og mere. Et typisk kunde-leverandørforhold er præget af afgrænsede aftaler om gennemførelse af enkeltstående uddannelsesforløb for en bestemt kreds af medarbejdere, f.eks. medarbejderes deltagelse på et truckkursus. I et partnerskab er samarbejdet udbygget og indeholder følgende elementer:





Strategisk kompetenceudvikling  
udfordrer en række centrale aktører  
i organisationen



- Samarbejde om strategisk kompetenceudvikling: skolen får adgang til virksomhedens udviklingsplaner og skaber en dialog med virksomheden om sammenhængen mellem disse planer og behovet for kompetenceudvikling. Målet er at skabe meningsfulde læringsforløb for såvel virksomheder som medarbejdere. Både ledelse og medarbejdere involveres derfor i afklaring af, hvad der er relevant kompetenceudvikling
- Samarbejde om kobling af forskellige interne og eksterne læringsformer: skole og virksomhed forsøger i fællesskab at bringe forskellige læringsformer – ikke kun kurser – i spil og skabe sammenhæng mellem intern oplæring m. v. og skoleinitieret læring
- Samarbejde om opfølgning på læringsaktiviteter med henblik på at understøtte forankring og brug

Et partnerskab forudsætter løbende dialog mellem parterne, gensidig åbenhed og sparring, gensidig tillid, gensidigt forpligtende samarbejde over tid samt kendskab til og accept af hinandens styrker i kompetenceudvikling. Det er således heller ikke en relation, som kan og skal omfatte alle skolens arbejdspladskontakter.

### Praksisnær kompetenceudvikling

Partnerskabstanken hænger tæt sammen med intentioner om at skabe praksisnær kompetenceudvikling, som forekommer relevant og vedkommende for deltagerne. Ud over at tage afsæt i virksomheders og medarbejderes egne ønsker og behov lægger praksisnær kompetenceudvikling op til at relatere læringsforløb tæt til deltagerens egen praksis samt etablere en løbende dialog med deltagerne om anvendelse af og mening med det lærte. For yderligere litteratur om partnerskaber og praksisnær kompetenceudvikling henvises til afsnittet om litteratur.

At etablere et tættere samspil med arbejdspladser og orientere sig i retning af partnerskaber og praksisnær kompetenceudvikling, er imidlertid ikke noget skolerne bare gør. Det kræver en stor indsats. Den interne organisering af arbejdet, samarbejdsformer m.v. skal tilrettelægges så samspillet er muligt, ligesom skolens medarbejdere skal have de nødvendige forudsætninger for at udføre arbejdet. F.eks. er der i stigende omfang behov for, at lærere kan indgå i direkte dialog med virksomheder, ligeledes øges kravene til tværfagligt samarbejde, på tværs af afdelinger og faggrupper, øges. Se eventuelt nærmere i afsnittet om litteratur.

### Oplevede krav og dilemmaer

En ting er at konstatere et behov for og også en accept af nødvendigheden af ændringer. Noget andet er imidlertid, hvordan det opleves af de personer, der skal bære disse forandringer ud i livet.

Udviklingsprojekter med fokus på partnerskaber og praksisnær kompetenceudvikling synliggør nogle af de udfordringer, som skolerne står midt i. Disse projekter afslører imidlertid også, at såvel medarbejderne som ledere kan føle sig presset i deres traditionelle roller. Dette skyldes bl.a., at de bliver sat i en række situationer, som efterlader dem med en oplevelse af både diffuse krav, krydspres og svært håndterbare modsætninger.

En stor del af underviserne står over for at skulle løse en række opgaver, der er mindre entydige end hidtil. Det drejer sig ikke længere 'blot' om at levere en god undervisning. De skal også leve op til helt andre kompetencekrav, som f.eks. at mestre den indledende dialog med virksomheden om behovet for efteruddannelse og også, hvordan der følges op på den gennemførte undervisning.

For de uddannelseskonsulenter, der deltager i udviklingsprojekter som en del af deres arbejdstid, kan der f.eks. let opstå en række situationer, hvor de oplever uklarhed om, hvem der er deres leder, og hvordan de skal håndtere eventuelle modsatrettede og måske også udtalte krav.

For ledelsen vil der fremover også skulle tænkes på en anden måde i forhold til efteruddannelse. Der vil f.eks. være flere samarbejdspartnere blandt andre typer af ud-



dannelsesinstitutioner. Dette sætter fokus på muligheder for både øget konkurrence og samarbejde mellem institutionerne. Her vil de både kunne udhule hinanden, men også sammen skabe helt nye tilbud, der i højere grad er behovsstyret i stedet for udbudsstyret.

Ovennævnte eksempler illustrerer nogle af de udfordringer, som skolerne og de ansatte står overfor.

### Krydspres

Oplevelsen af diffuse uhåndterbare krav og krydspres forbindes som regel med situationer, hvor man oplever, at uanset hvad man gør, så er det aldrig godt nok. Med fagtermer kaldes det double-bind eller mere mundret krydspres. Begrebet double-bind stammer oprindeligt fra antropologen Gregory Bateson til at beskrive situationer, hvor en person modtager så modsætningsfulde beskeder, at risikoen for skizofreni opstår. Efterfølgende har en række andre teoretikere beskæftiget sig med krydspres, der også rummer kimen til læring. Der kan f.eks. henvises til Yrje Engeström, der med begrebet om *ekspansiv læring* har videreudviklet Batesons arbejde. For henvisninger, se afsnit om litteratur.

Kernen i krydspres er to modsatrettede krav, hvor ingen af dem kan ignoreres. Dette efterlader den person, der udsættes for det splittede i et dilemma, så uanset hvilket af kravene personen forsøger at leve op til, så kan det andet ikke imødekommes. Et eksempel på oplevelse af krydspres hos en underviser kan være mellem faglig viden og konkret brug. Dilemmaet eksisterer så længe personen holdes fast eller lader sig holde fast i den modsætningsfyldte problematik.

En situation med krydspres er imidlertid lettere at undslippe, hvis den person, der er indspundet i dilemmaet, kan se, at de to krav er modsatrettede. Vejen ud af dilemmaet består i at overskride de konfliktfyldte modsatrettede krav gennem at skabe en ny situation, der er baseret på en helt anden logik.

For dem, der arbejder med efteruddannelse, er det blandt andet ud fra ovenstående tankegang vigtigt at få sat ord på modsatrettede krav, som opleves umulige at honorere. Alene at få identificeret og benævnt sådanne krav, så

de fremstår som reelle dilemmaer, kan være et redskab til at forholde sig til, hvad der er på spil i stedet for at blive opslugt af det.

Der er ingen facitliste for, hvordan disse dilemmaer skal håndteres. Men det anbefales at erkende dem og arbejde med dem, så de ikke virker blokerende på muligheden for, at uddannelsesinstitutionerne kan håndtere de nye udfordringer, de står midt i. Samtidig må man dog gøre sig klart, at de nye situationer, der skabes, kan føre til, at der opstår nye dilemmaer.

Den praksisnære kompetenceudvikling udspringer af virksomhedernes behov for at omsætte viden til praktisk brug, men virksomhederne har ofte travlt til selv at få præciseret deres behov. Der er derfor næppe tvivl om, at det er skolerne, der skal være drivkraften i dialogen med virksomhederne om at konkretisere behovene. En dialog som udover indholdet i undervisningsforløbet også omfatter, hvad virksomhederne skal levere, hvis de vil have udbytte af at investere i efteruddannelse for dem selv og deres medarbejdere.

### Hæftets indhold

Dette hæfte sætter fokus på en række af de centrale dilemmaer, som i dag opleves af skolens centrale aktører: lærere, konsulenter og ledere. Skal og kan man som lærer både være konsulent og underviser? Kan man som lærer både deltage engageret i det tværfaglige samarbejde og være 'tro' mod sin egen afdeling og faglighed? Er man som konsulent primært sælger eller rådgiver? Hvordan skal man som leder balancere mellem kursusleverandance og strategisk kompetenceudvikling eller mellem drift og udvikling? Osv. Vi kommer ikke rundt om alle aktuelle dilemmaer, men vi har slået ned på nogle af dem, vi finder centrale.

Dilemmaerne lader sig ikke nødvendigvis opløse, men aktørerne forsøger på forskellig vis at håndtere dem i dagligdagen. Det er disse processer, vi gerne vil illustrere: Hvordan har de forskellige aktører oplevet en række dilemmaer? Hvordan har de forsøgt at håndtere dem? Hvad er det for læreprocesser, der skal til? Hvilke forandringer sker i den enkeltes og i gruppens forståelsesformer, i de sociale relationer, i arbejdspraksis og organisationsformer?



Hæftet handler således ikke om at træne et bestemt værktøj. Det anviser i det hele taget slet ikke de rette værktøjer. Det centrale er derimod at åbne op for at arbejde med modsætninger og usikkerheder, samtidig med at fagligheden også inddrages.

Gennem hæftet identificerer vi dilemmaer, der netop ikke kan løses rationelt ved brug af et bestemt værktøj, fordi de situationsspecifikke modsætninger gør det uforudsigeligt, hvilken håndtering der viser sig at være konstruktiv.

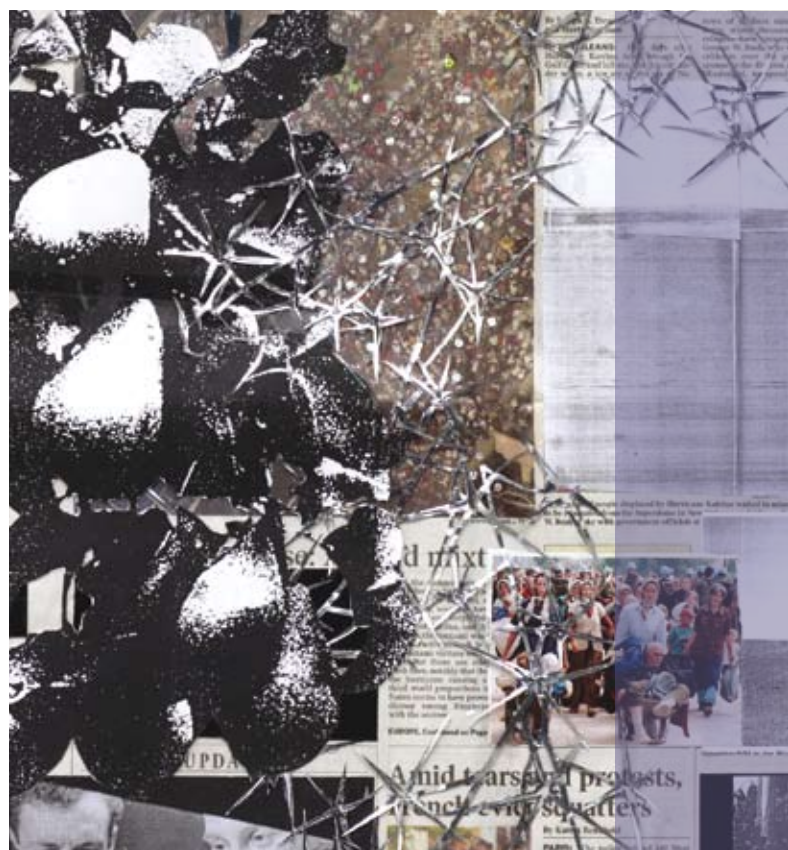
Hæftet lægger sig i forlængelse af og trækker i et vist omfang også på erfaringerne fra andre lignende projekter, bl.a. Partnerskab om kompetenceudvikling samt Kompetencecenter. I litteraturoversigten findes henvisninger til disse.

Afsnit 3 og 4 har fokus på de centrale begreber i arbejdet med praksisnær kompetenceudvikling: *transformativ læring og organisatorisk transformation*. Da det for mange læsere vil være en ny måde at tænke læring på, bruger vi plads til at introducere og forklare disse begreber. I afsnit 3 om transformativ læring beskriver vi forskellige former for læring, der er relevante til forskelligt formål. Hvis der er brug for, at erfaringer gjort i én sammenhæng også kan bruges i en hel anden kontekst, så er det relevant at rette opmærksomheden mod læreprocesser, der både omfatter læringens indhold, den lærende og den kontekst det lærte skal anvendes i. Sådanne læreprocesser kan føre til transformativ læring. I afsnittet beskriver vi yderligere, hvordan en oplevelse af at være fanget i modsætninger og dilemmaer kan føre til transformativ læring.

I afsnit 4 om transformation i organisationer giver vi et billede af de centrale elementer i en arbejdsorganisation med henblik på at illustrere, at praksisnær kompetenceudvikling sjældent handler om en isoleret opkvalificering af en gruppe medarbejdere. Derfor er det vigtigt både for uddannelsesinstitutionen og for de involverede virksomheder at overveje om og på hvilken måde en gennemført kompetenceudvikling nødvendiggør ændring i den øvrige organisation. Både medarbejderne og virksomhed skulle jo gerne have udbytte af den brugte tid og energi samt de investerede ressourcer.

Afsnit 5 og 6 illustrerer på forskellig vis arbejdet med at håndtere dilemmaer i praksisnær kompetenceudvikling set fra forskellige positioner i en uddannelsesinstitution. Tilsvarende processer i virksomhedens forskellige positioner er afgørende for den iværksatte kompetenceudvikling på arbejdspladsen. Vi har imidlertid valgt at rette opmærksomheden specielt mod uddannelsesinstitutionen, som vi tildeler en afgørende betydning for, hvordan den praksisnære kompetenceudvikling kommer til udfoldelse. I samspillet med virksomhederne er det uddannelsesinstitutionerne, der er den afgørende drivkraft for et få samspillet til at fungere konstruktivt.

I afsnit 5 giver vi et billede af henholdsvis lærerens, konsulentens og lederens håndtering af oplevede dilemmaer gennem cases, for at illustrere kompleksiteten i de situationer, de står i. Afsnit 6 giver et overblik over andre dilemmaer, som henholdsvis lærere, konsulenter og ledere kan stå overfor i arbejdet med praksisnær kompetenceudvikling og etablering af partnerskaber.







Transformativ læring er en bearbejdningsproces, der omformer det lærte til brug i en ny situation.



### 3. Transformativ læring

I arbejdet med projekt Samspil blev opmærksomheden bl.a. rettet mod, hvordan erfaringer gjort i én sammenhæng kan flyttes med til og anvendes i andre sammenhænge. Dette tema mener vi har stor betydning for de omstillingsprocesser, som mennesker, *i de erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner*, i dag står overfor i arbejdet med praksisnær kompetenceudvikling.

I forordet kaldte vi temaet for transformation, og vi pegede på, at drivkraften for vores arbejde netop var at få en større forståelse for, hvad begrebet indebærer. Vi retter derfor i det følgende vores opmærksomhed på nogle specifikke læreprocesser, som alle er relevante i forhold til arbejdet med den praksisnære kompetenceudvikling.

Som udgangspunkt er læring en proces, som knytter sig til det enkelte individ, og som drejer sig om at udvikle nye erfaringer ved at bearbejde tidligere erfaringer. Læreprocessen kan bringe både mentale forestillinger, kropslige handlingsmønstre og emotionelle dispositioner i spil for den enkelte. Læring kan populært sagt omfatte hoved, hånd og hjerte.

I dette afsnit peger vi på, at *transformativ læring* forudsætter, at tanker forbindes med handlinger og med engagement. Det lærte skal omsættes og indgå i en ændring af praksis – og det forudsætter en personlig motivation og interesse. Ellers er der risiko for det, man kan kalde indkapslet læring.

Transformativ læring hos de enkelte medarbejdere i en virksomhed kan bidrage til organisatorisk transformation. En sådan finder sted, når ændringer af praksis for enkelte medarbejdere fører til nye, fælles opfattelser hos medarbejderne, som indebærer varige ændringer i organisationens struktur, i arbejdsdelingen og/eller omgangsformerne.

*Organisatorisk transformation* forudsætter, at ledelsen går aktivt ind i forandringsprocessen. Desuden kan det indebære ændrede relationer til de kunder, klienter eller brugere, som organisationen leverer til eller servicerer. Organisatorisk transformation handler således ikke kun om interne forandringer, men ændrer desuden ofte ved

organisationens relationer til omverdenen. Disse pointer vil vi forsøge at uddybe i det følgende.

#### Forskellige læringsformer

I nogle situationer er der brug for nogle læringsformer, i andre situationer nogle helt andre. Det er ikke så meget et spørgsmål om god eller dårlig læring, men mere om hvilken form for læring, der er hensigtsmæssig i forhold til hvad. Det drejer sig derfor om, at blive mere bevidst om at bruge den læringsform, der er relevant i en given situation.

I forhold til en interesse for samspillet mellem skoleviden og praksisbrug finder vi det relevant at skelne mellem fire former læring:

- Indkapslet læring
- Parallel læring
- Transfer
- Transformativ læring

#### Indkapslet læring og parallel læring

For mange mennesker er der en direkte kobling mellem læring og skolelæring, dvs. til former for læring som er stærkt bundet til skoleundervisning og uddannelsesinstitutioner. Denne form for læring kan få karakter af *indkapslet læring* og være svær at anvende udenfor skolen. Der kan være mange årsager til, at noget, som er lært, bliver indkapslet. Det kan skyldes, at de opgaver som skolen stiller, og de situationer hvori opgaverne skal løses, ikke ligner de praktiske problemer og situationer, som deltagerne står overfor uden for skolen. Det kan også skyldes, at den form for viden og den måde at løse opgaver på, som skolen anviser, er vidt forskellig fra den praktiske form for problemløsning, som man lærer på arbejdspladsen. I skolen vægtes typisk formelle analyser, regler og procedurer, mens den praktiske problemløsning ofte trækker på erfaringer, intuition og håndelag.

Der kan også være andre årsager til, at læring i en uddannelsesinstitution får karakter af indkapslet læring. Det kan skyldes, at motivationen er rettet mod at bestå en prøve og få et kursusbevis eller være 'en god kursist' frem for at ændre praksis udenfor uddannelsesinstitutionen. Det kan også skyldes, at deltagerne ikke selv har valgt kurset, og at





de ikke klart kender formålet med det, eller at de ikke kan se, hvordan det lærte kan bruges på arbejdspladsen.

I forlængelse heraf kan det yderligere være relevant at henvise til *parallel læring*, som også kan have nogle u hensigtsmæssige konsekvenser for læring i relation til arbejdslivet. Det er ikke sjældent, at man på et kursus lærer at udføre beregninger med brug af formler og tal og samtidig i praksis lærer at skønne sig frem til det samme resultat via erfaring og intuition – uden at de to former for viden bliver koblet sammen. Effekten af denne form for læring vil ofte være yderst begrænset, når det lærte i arbejdsdagen bliver fortrængt af overslag og 'tommelfingerregler'.

For samspillet mellem skoleviden og praksisbrug har begge ovenstående læringsformer en række begrænsninger.

## Transfer

Skal erhvervede kompetencer bruges udenfor skolesituationen indebærer det, at lærere ikke kun har fokus på det stof, der skal læres og på deltagerens læring i skolesituationen. Deres opmærksomhed skal også rettes mod, om det som læres i en uddannelsesinstitution, kan overføres til situationer udenfor. Dette benævnes ofte som *transfer* af det lærte. Transfer handler om at overføre noget, der er lært i en situation til en anden situation, hvor det kan anvendes. Typisk bruges det om overføring fra en oplærings- eller undervisningssituationen til en arbejdsituation, hvor det lærte skal anvendes – men uden at der sker nogen forandringer i øvrigt på arbejdspladsen. En forudsætning for, at der i sådanne tilfælde foregår transfer er, at det lærte uden videre 'passer ind' i den nye situation. Dette vil typisk være tilfældet med regelbundne forskrifter, enkle færdigheder og specifik viden relateret til standardiserede arbejdsopgaver. Det kan for eksempel være sikkerhedsforskrifter ved brug af lastbilmonteret kran eller føring af elektroder ved svejsning.

I tilfælde hvor både opgaver og kompetencer er forholdsvis enkle og standardiserede er det forholdsvist enkelt at overføre det lærte direkte fra én situation til en anden. Dette gjaldt tidligere i større omfang for både kursister, der arbejdede med rutineprægede opgaver, og for lærerne, som havde et givet stof, som de skulle undervise

i. Indenfor en række uddannelserne var det ofte angivet med minutter hvor lang tid hvert område skulle vare og et kompendium med faneblade at køre efter.

Så enkelt er det sjældent i dag. En simpel transfer er sjældent mulig under de ændrede vilkår. Mange ting tyder på, at samspillet mellem det, som læres på kurser, og den daglige praksis er for dårlig. Det kan være fordi, den praksis udenfor skolen, hvor det lærte skal anvendes, ikke er forberedt eller interesseret i at tage imod noget nyt. Det kan også være, der ikke lige er tid, fordi kolleger og mellemledere ikke er forberedte, eller fordi der ikke er ressourcer til at gennemføre de ændringer af praksis, som brugen af det lærte indebærer. Selvom det kan give fordele og forbedringer på længere sigt, så kræver forandringer ofte investering i her og nu tid og energi samt en koordinering af mange menneskers aktiviteter. Hvis ikke det er forberedt, så er der risiko for, at ny viden og nye initiativer, som deltagerne i et kursus kommer tilbage med, bliver tabt på gulvet. Det kan være svært at samle det op senere, fordi meget af det lærte forsvinder, hvis ikke det bagefter bliver anvendt, omsat og udviklet i en praksis.

En ting er således om en person kan overføre det, der er lært i én situation til en anden situation. Noget andet er, om der også er mulighed for, at det lærte bliver brugt der. Nogen gange er det sådan, at det, der er lært i en bestemt situation, skal justeres eller ændres for at være brugbar i andre situationer. Oftest skal andre forhold i den nye situation også ændres for at give plads til det nye.

En særlig variant af denne problemstilling handler om den læring, der finder sted i forbindelse med udviklingsprojekter og forsøgsarbejde. Alt for ofte bliver de gode gjorte erfaringer ikke udbredt og omsat i den daglige praksis i institutionen. Deltagerne i udviklingsprojekterne er måske i gang med andre projekter, og der var ikke tænkt formidling og implementering af erfaringerne ind i projektet. Eller den øvrige organisation har svært ved at se, hvordan erfaringerne kan bruges i den daglige drift. Denne foregår under andre betingelser end et udviklingsprojekt, som har ekstra ressourcer, opmærksomhed og mange 'ildsjæle' til at drive værket. Her er problemet ikke transfer fra enkelte kursusdeltagere til deres hverdagspraksis, men transfer fra et udviklingsprojekt til en driftsorganisation. De



to typer af problemer ligner hinanden, men i det sidste eksempel er det helt oplagt, at det er nødvendigt ikke bare at se på, hvordan enkelte personer bruger det, de har lært i deres egen arbejdsituation, men at se hvordan de indhøstede erfaringer kan forenes med hele den eksisterende organisation.

Skal læring i forbindelse med kurser og udviklingsprojekter føre til organisatoriske forandringer, så kræver det, at det lærte transformeres. En transformation i forbindelse med læring i arbejdslivet handler om, at det er nødvendigt ikke bare at se på de enkelte medarbejderes læringsprocesser, men at se på både den lærende, læreprocessens indhold og konteksten samt relationen mellem disse.

## Transformativ læring

Vi peger på transformativ læring som noget andet og mere end læring som transfer og mener, der er behov for at udvikle en ny forståelse af, hvordan intern og ekstern læring kan spille sammen. Blandt andet via refleksion over nogle situationer, som ellers blot tages for givet. Transformativ læring kræver mere end blot en mindre tilpasning eller udbygning af den givne viden. Den indebærer en engageret involvering i en praktisk problemstilling og medfører en ny forståelse både af én selv, af forholdet til andre og til den måde, man hidtil har håndteret problemet. Denne form for læring vil som regel være af væsentlig betydning for den lærende og sætte sig spor i vedkommende.

### Transformativ læring er en bearbejdningsproces:

- der omformer det, der læres, eller læringens indhold i forbindelse med, at det lærte flyttes fra én situation til en anden og indgår i en aktiv bearbejdning af opgaver og problemer i den nye situation
- der berører den lærendes identitet og sociale relationer – og ikke kun en ydre tilegnelse af redskaber og viden
- der forandrer situationen – den sociale, symbolske eller fysiske kontekst, som indgår i læreprocessen gennem engageret involvering

Ovennævnte punkter bliver uddybet i det følgende. Her skal blot konstateres, at der ingen rækkefølge er i elementerne. De kan være forskudt tidsmæssigt i forhold til hinanden, og processerne kan foregå på mange forskellige måder. I transformativ læring vil alle tre elementer indgå, men med forskellig vægtning. Det centrale er, at læringen og forandringerne her er sammenkædet eller integreret i hinanden i en proces, hvor alle tre elementer typisk forandres. Der er således ikke tale om en form for læring, der er baseret på, at forståelsen kommer før brugen.

Transformative læreprocesser er ikke kun knyttet til arbejdslivet, ligesom der sker rigtig mange forandringer i arbejdslivet, som ikke handler om transformativ læring. Mange organisatoriske og teknologiske forandringer er ikke et resultat af læringsprocesser blandt dem, der udgør organisationen, eller som arbejder med teknologi-

en. Der kan være tale om ændringer med voldsomme konsekvenser for de involverede medarbejdere og for ledelsen som følge af en tilpasning til nye vilkår for arbejdet. Dette medfører selvfølgelig også en form for læring hos de involverede, men i modsætning hertil forudsætter den transformative læring, at forandringerne sker som resultat af eller som direkte del af de involveredes læring. Der kan her henvises til Per-Erik Ellströms skelnen mellem *tilpasningsorienteret* og *udviklingsorienteret* læring, som henviser til de frihedsgrader, som den lærende har med hensyn til valg og tolkning af opgaver, metoder til at løse disse samt vurdering af de opnåede resultater. Se litteraturoversigten.

Nedenfor findes en oversigt over de nævnte læringsformer. Dernæst vil vi se på drivkraften i transformativ læring og på dilemmaer som knudepunkter herfor.





## Læringsform

## Beskrivelse

### Indkapslet læring

Det lærte er stærkt bundet til den situation, hvori det læres, og kan derfor ikke forbindes med andre situationer.

### Parallel læring

To former for viden og kompetencer som vedrører samme kontekst, bliver ikke koblet sammen, men findes isoleret side om side. F.eks. teoretisk og praktisk viden.

### Transfer

Det lærte bliver overført fra læringssituationen og bringes uden videre til anvendelse i en anden situation.

### Transformativ læring

Det som læres i en bestemt situation, skal tilpasses og forandres for at kunne anvendes i en ny situation, som gennem anvendelsen også ændres.

## Drivkraften i transformativ læring

Den transformative læring er ikke kun en indre forandringsproces hos den lærende. Samtidig med at den åbner for ændret identitet og ændrede social relationer hos den lærende, så ændrer den også konteksten. Fordi forandringerne er mere omfattende, så kræver transformativ læring stærkere drivkræfter og større energi end andre former for læring – som for eksempel transfer. Men hvad er så drivkraften for en sådan læring? Hvad kendetegner situationer, der så at sige driver den transformative læring?

Læring er knyttet til situationer, hvor etablerede forståelses- og handlemønstre hos den lærende ikke slår til, og hvor 'den rette løsning' på det opståede problem ikke lige står klar. Oftest består læringen blot i at justere og tilpasse den eksisterende praksis til at håndtere den type situationer. Når der som regel ikke sker en mere omfattende transformation, kan det skyldes, at forudsætningerne herfor ikke er tilstede. Det kræver nemlig både tid, rum og ressourcer at forlade det velkendte og afprøve nye forståelser eller iværksætte eksperimenter, der strider mod den hidtil accepterede praksis på området. Tid, rum og ressourcer er imidlertid ikke nok for at bane vejen for transformativ læring. Ofte vil det være sådan, at netop

fordi det både er besværligt og kan være smerteligt, så giver vi os først i kast med transformative lærerprocesser, når vi ikke ser andre udveje, når vi føler os trængt op i en krog, fordi vores hidtidige forestillingsmønstre eller handlemåder ikke synes brugbare mere. Der er ingen garantier for resultatet af disse læreprocesser, men de åbner op for nye måder at forholde sig til den givne problemstilling på.

I en række læringsteorier med forskellig teoretisk forankring er den radikalt omformende læring – (*ekspansiv læring*: Yrjö Engeström, *transitorisk læring*: Peter Alheit eller *transformativ læring*: Jack Mezirow) – knyttet til modsætninger, konflikter eller krydspres situationer. For at overkomme eller opløse disse modsætninger, så forudsætter det en kreativ bearbejdning eller grundlæggende omdefinering af situationen. Ved transformativ læring handler det således ikke kun om at finde nye løsninger på kendte problemer og modsætninger. Det handler om at sætte fokus på selve den måde, problemet forstås – ved de bagvedliggende antagelser eller ved årsagerne til, at modsætningerne opstår. Generelt er det nyttigt at se på transformativ læring som et resultat af arbejdet med håndtering af den form for modsætninger, som udgøres af dilemmaer.



Begrebet transformativ læring har rødder i Jack Mezirows (2000) voksenpædagogiske teori. Hos Mezirow er det en central idé, at personligt oplevede dilemmaer – som skaber desorientering – giver anledning til transformativ læring. Det er i tilsyneladende uløselige valgsituationer, vi bliver tvunget til at reflektere over vores egne rutiner, forhold og erfaringer. Dette kan føre til en søgning efter nye måder både at forstå situationen og vores egen rolle i den – og dermed til forandringer af vores handlemønstre og livsperspektiver.

Transformativ læring er hos Mezirow knyttet til mennesket som rationelt væsen, til samtalen og den individuelle transformation. Vi bruger begrebet i en bredere forstand, og vi skelner mellem individuelle transformative læreprocesser og organisatorisk transformation. Samtidig betragter vi det som afgørende for en organisatorisk transformation, at begge transformationer knyttes sammen. Vi bygger desuden videre på udpegningen af dilemmaer, som et afgørende udgangspunkt for transformativ læring. Det betyder dog ikke, at alle dilemmaer fører til transformativ læring.

## Dilemmaer

På samme måde som læring er noget, der foregår hos nogle bestemte mennesker i en bestemt situation, således er også et dilemma subjektivt og situeret og opleves af bestemte mennesker i en bestemt situation.

Et dilemma eksisterer så længe personen holdes fast eller lader sig holde fast i en modsætningsfuld situation, hvor begge (eller alle) løsningerne er problematiske eller har uønskede konsekvenser. Et ægte dilemma kan i kraft af sin natur ikke bare 'løses.' Det fremstår som et uomgængelige vilkår. Vejen ud af dilemmaet er ofte drevet af en oplevet nødvendighed for ændring og ønsket om at komme videre – men kræver både valg og handling. Da valget også indebærer problematiske valgmuligheder og uønskede konsekvenser, så blokerer dilemmaer ofte for handling og dermed for læring.

Hverdagslivet er fuldt af valgmuligheder. En del af disse har karakter af egentlige dilemmaer, men giver ofte ikke anledning til forandringer. Vi gør, som vi plejer at gøre. Det sker typisk ved, at vi vælger det ene og fravælger

det andet af alternativerne i dilemmaet – på trods af de problemer, det giver. Det kan skyldes, at vi er blokeret i situationen eller ikke har tid og overskud til at gå ind i dilemmaet og bearbejde det, og det kan også skyldes forhold i omgivelserne.

Et dilemma kan således håndteres ved at afvise det og ignorere dets modsætningsfyldte karakter til fordel for en harmoniserende forståelse af dele af situationen. Eller det kan håndteres ved at acceptere dilemmaet, men henholde sig til en velkendt løsning, selvom den ikke er tilfredsstillende. Men dilemmaer kan også konfronteres og give anledning til nye løsninger eller til at omdefinere situationen på en måde, så dilemmaet helt eller delvist overskrides. Når dilemmaer omdefineres, så opleves konteksten på en anden måde, eller man kan sige, at den giver en ny mening og derved åbner op for at blive håndteret på en anden måde. Det betyder, at også eksisterende relationer bliver oplevet og håndteret på en ny måde.

At tænke i dilemmaer giver således muligheder for at håndtere en fastlåst situation ved at inddrage og medtænke relevante forhold i konteksten. At bruge dilemmaer som springbræt for transformation forudsætter imidlertid, at nogen tager dem på sig og forsøger at håndtere dem som faktiske dilemmaer. At arbejde med dilemmaer forbinder sig således med en generel diskussion om valg og risici. Her drejer det sig ikke om velkendte løsninger med visse utilsigtede bivirkninger, som betragtes som uundgåelige, og som man derfor forsøger at se bort fra. Det drejer sig om at tage skridtet ud i det ukendte gennem at rumme og arbejde med modsætninger og usikkerhed samtidig med at inddrage faglige elementer.

Et traditionelt dilemma i den erhvervsrettede uddannelse er for eksempel valget mellem specifikke og generelle kompetencer. Det mest relevante og motiverende på kort sigt vil ofte være at tilrettelægge undervisning med henblik på specifikke kompetencer, som direkte kan omsættes på arbejdspladsen. Men desto mere specifikke kompetencer er, desto kortere holdbarhed har de typisk. Generelle kompetencer kan ikke altid anvendes her-og-nu, men har normalt længere holdbarhed og giver større fleksibilitet, fordi de kan anvendes i mange forskellige sammenhænge.



Undervisning ud fra det eksemplariske princip kan være én måde at løse dette klassiske dilemma på. Ved at arbejde med specifikke problemer kan der opnås en mere generel kundskab både om det specifikke og også om en generel problemstilling. En sådan håndtering af dilemmaet kan indebære nødvendigheden af en transformativ læring af undervisningspraksis og lærernes relationer til de lærende. Transformativ læring kan således i en kreativ proces ophæve eller opløse det blokerende enten-eller i et dilemma og – i større eller mindre grad – muliggøre et både-og.

Ligeledes kan begrebet om praksisnær kompetenceudvikling ses som en måde at håndtere et traditionelt pædagogisk dilemma mellem undervisning og arbejds erfaringer. Mens undervisning giver associationer til læring i

forbindelse med undervisningsplaner, formidling af viden og uddannelsesinstitutioner, så giver arbejds erfaringer associationer til at lære og oparbejde viden gennem en bearbejdningsproces i samarbejde med kolleger. Med praksisnær kompetenceudvikling åbnes op for at skabe systematiske læreprocesser, der både kan forholde sig til teori og forekomme deltagerne praktisk relevante, og som de potentielt kan omsætte/transformere til ny praksis på deres arbejdsplads.

I dette afsnit har vi talt om den transformative læring som individuel proces. I næste afsnit er fokus på transformation i organisationer, som ganske vist også er baseret på individuelle læreprocesser, men som forudsætter en organisatorisk indlejring.





## 4. Transformation i organisationer

Begrebet om praksisnær kompetenceudvikling indebærer samtidig en kritik af ureflekterede forestillinger om, at kurser af sig selv fører til udvikling af arbejdspladsen. Et ønske om at sætte en udviklingsproces i gang på en virksomhed gennem efteruddannelse af en gruppe medarbejdere, kræver en række overvejelser om dette gælder både selve kursusforløbet i forhold til en given målgruppe, og også samspillet til forskellige elementer i arbejdspladsens komplekse liv. Bl.a. arbejdsopgaver og -arbejdsmetoder, normer, kultur, ansvarsfordeling m.v.

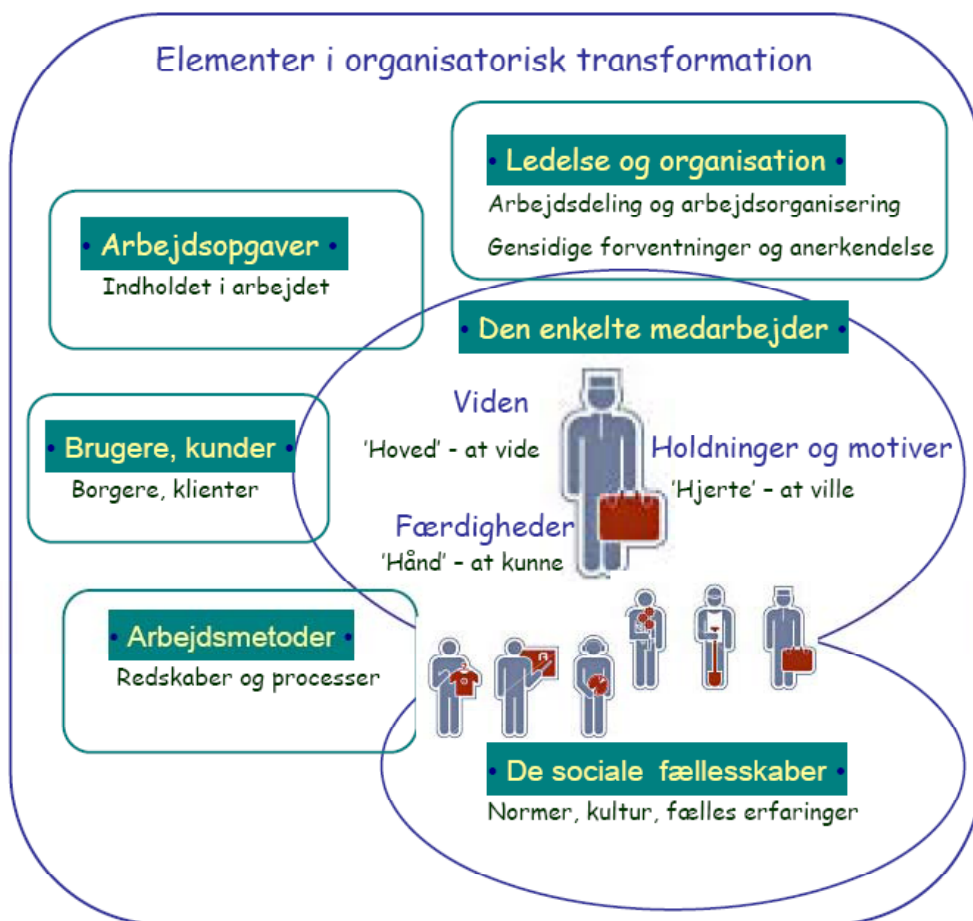
Traditionelle kurser i forbindelse med efteruddannelse af en gruppe medarbejdere retter sig mod individuel læring. Enten tilegnelse af ny viden, udvikling af nye færdigheder eller udvikling af motivation og holdninger. For at den individuelle læring også skal blive til forandring af organisationen, så kræver det imidlertid kompetencer til at bruge den nye viden samt accept og vilje i organisationen til at gøre det.

Den praksisnære kompetenceudvikling hos en gruppe medarbejdere sætter fokus på deres arbejdspraksis og forandringer heraf. Hvis det lærte skal have mulighed for efterfølgende at blive en integreret del af dagligdagen, så vil det ofte kræve, at der også bliver sat fokus på dele af virksomhedens organisation. Her kan f.eks. allerede indarbejdede normer og eller en given arbejdsdeling virke blokerende for gennemførelsen af den nye arbejdspraksis.

### Centrale elementer i en arbejdsorganisation

I det følgende vil vi forsøge at indkredse, hvad det mere præcist er for nogle samspil i organisationen, der skal medtænkes, hvis den transformativ læring hos en gruppe medarbejdere skal blive til transformation i organisationen.

Figuren illustrerer de centrale elementer i en arbejdsorganisation, som bringes i spil i forbindelse med organisatorisk transformation.







Organisatorisk transformation forudsætter ændringer i organisationens arbejdsdeling, omgangs- og/eller ledelsesform





De centrale aktørniveauer er:

- *Den enkelte medarbejder* hvis viden, holdninger, motiver og handlinger er indskrevet i vedkommen-des forhistorie
- *De sociale fællesskaber* i organisationen, der er base-ret på en række fælles erfaringer samt på etablerede normer og kulturer
- *Ledelsen* der understøtter organisationens specifikke ansvars- og kompetencefordeling

Målgruppen for arbejdet varierer efter organisationens art og kan være: *Brugere, kunder, klienter, borgere osv.*

Lidt forenklet retter organisationens arbejdsprocesser sig mod nogle *arbejdsopgaver*, der definerer arbejdets indhold. Selve arbejdsprocessen er baseret på *arbejdsmetoder*, der både kan være materielle eller symbolske, og som er afgørende for, hvordan opgaven løses. På nogle *regler* for arbejdets udførelse i form af normer og kulturer, der er baseret på retningslinier for og kollektive erfaringer med arbejdsprocessen. Derudover på en *arbejdsdeling* forstået som den eksplicite og implicite organisering af arbejdet, herunder ansvars- og kompetencefordeling.

Efteruddannelse i en virksomhed kan handle om mange forskellige ting og kan f.eks. primært være rettet mod at skabe kompetenceudvikling i udvalgte dele af en organisation. En differentiering af centrale elementer i organisationen kan være nyttig i forbindelse med at spørge ind til, hvem der er målgruppen for undervisningen, hvilke arbejdsopgaver det drejer sig om, hvilke arbejdsmetoder er i fokus osv.

### Organisatorisk transformation

Organisatorisk transformation forudsætter både, at der er et beredskab hos den enkelte medarbejder til at lære, og også at kolleger, kunder og ledelse støtter og giver rum for forandringer. Det kan være ret svært at gennemføre, fordi det kræver en fælles bearbejdning og håndtering af dilemmaet. Dette tager tid og kræver både energi og overskud, da det rejser sig om at forlade det velkendte og afprøve nye forståelser af situationen.

Generelt ligger det i en hierarkisk ledelsesform, at foran-

dringer kommer fra oven. De sker på initiativ af ledelsen, mens medarbejderne har en udførende rolle. De ansatte har ikke selv mulighed for at ændre arbejdsmetoder, produkternes udformning eller den interne organisering af arbejdet, men har kun mulighed for små justeringer og tilpasninger inden for den givne struktur. Såvel ledelses-som organisationsformen i sådanne virksomheder – som ofte understøttes af indarbejdede vaner og rutiner – kan blokere for, at læring hos en gruppe medarbejdere resulterer i organisatorisk transformation af deres arbejdspraksis.

Der er i dag en tendens i retning af opblødning i de stive organisationsstrukturer og en søgning mod fleksibilitet gennem uddelegering. Det giver de ansatte større spillerum i forhold til at tilrettelægge det daglige arbejde, og åbner større muligheder for læring. Transformativ læring hos en gruppe medarbejdere forudsætter imidlertid situationer, der bryder med den eksisterende praksis, der ofte har træghed mod forandringer. Derudover forudsætter det også tilstedeværelsen af drivkræfter, der både kan overvinde modstand hos de lærende selv og i omgivelserne.

Der kan godt forekomme transformativ læring hos de enkelte medarbejdere uden transformation af hele virksomhedens organisationen. I modsætning hertil vil en transformation af sociale fællesskaber i form af arbejdsgrupper som regel forudsætte, at der sker en organisatorisk transformation med justering eller ændringer af eksisterende normer og arbejdsdeling.

Vi skelner således mellem tre forskellige former for transformation:

1. **Transformativ læring** hos en medarbejder forekommer, når arbejdsopgaver i dagligdagen både forstås og bearbejdes på en anden måde end tidligere. Transformativ læring medfører et nyt syn på sig selv i relation til de andre i organisationen og/eller i forhold til den målgruppe som organisationens arbejdsopgaver retter sig mod.
2. **Kollektiv transformativ læring** kan opleves af

personer i gruppesituationer. Således kan der forekomme en kollektiv transformation af sociale fællesskaber på arbejdspladsen, der er igangsat af transformativ læring hos en gruppe medarbejdere gennem etablering af en ny praksis og ny viden i en arbejdsgruppe. Det kan f.eks. både omfatte en ny opfattelse af arbejdsopgaven og/eller ændringer i omgangsformer og arbejdsdeling blandt medarbejdere i en afdeling. Sådanne forandringer kan igangsættes ved, at gruppen kommer ud for oplevelser og/eller arbejder med undervisningsopgaver, som skaber fælles læreprocesser, der ændrer de ofte udtalte normer og gensidige forventninger i gruppen. Illustreret i afsnittet 1 om Antons læring. Hvis forandringerne skal fastholdes over tid, så kræver det dog, at fokus også rettes mod på hele organisationen.

3. **Organisatorisk transformation** kan opstå ved, at der sker bevidste ændringer i virksomhedens arbejdsdeling, omgangs- og/eller ledelsesform, som konsekvens af et nyt syn på arbejdsopgaverne eller ved indførelse af nye arbejdsmetoder. Det kan f.eks. komme til udtryk ved uddelegering af opgaver fra mellemledere til en gruppe ansatte. Det kan også være gennem ændringer i den interne arbejdsdeling i ledelsen, eller ved at en hel afdeling bliver nedlagt, og opgaverne bliver flyttet ud til medarbejderne i de øvrige afdelinger.

En differentiering af forskellige centrale elementer i organisationen (jævnfør figur 1) kan være nyttig i forbindelse med såvel planlægning, gennemførelse som opfølgning på undervisningsforløb. F.eks. ved at spørge ind til hvor i organisationen, der skal sættes ind med efteruddannelse. Hvis det primært drejer sig om indførelse af nye arbejdsmetoder, så skal det overvejes om disse kommer i konflikt med eksisterende normer eller kulturer. Er det tilfældet, så må også disse inddrages i uddannelsesforløbet. Differentieringen kan også bruges, når der i forbindelse med et kursus eller et uddannelsesforløb efterfølgende følges op på, hvilke forandringer der faktisk har fundet sted. Dette er yderst relevant, fordi læreprocesser normalt involverer en række ikke-erkendte forudsætninger og skjulte dynamikker, som kan føre til andre forandringer end de tilsigtede i både positiv og negativ retning.

Uanset hvor omfattende forandringer, der er tilsigtet med praksisnær kompetenceudvikling for en gruppe medarbejdere på en virksomhed, så forudsætter det, at også de andre centrale relationer i organisationen medtænkes. Det siger sig selv, at det er en stor udfordring for både de involverede uddannelsesinstitutioner og virksomheder.

Manglende erkendelse og bearbejdning af dilemmaer kan føre til fastfrysning af modsætninger i organisationen, for eksempel mellem udvikling og drift. En stærk adskillelse af udviklingsafdelingen fra driften med hver sin kultur kan medføre, at dilemmaet udvikling-drift ikke bliver bearbejdet åbent og håndteret på nye måder. Resultatet kan være, at dilemmaet slet ikke erkendes som dilemma, men blot fremstår som en modsætning i organisationen mellem to afdelinger og to logikker, som ikke udfordrer og beriger hinanden. Derved hindres en organisatorisk transformation, f.eks. i form af en strukturændring, der over en periode inddrager alle medarbejdere i udviklingsarbejde.

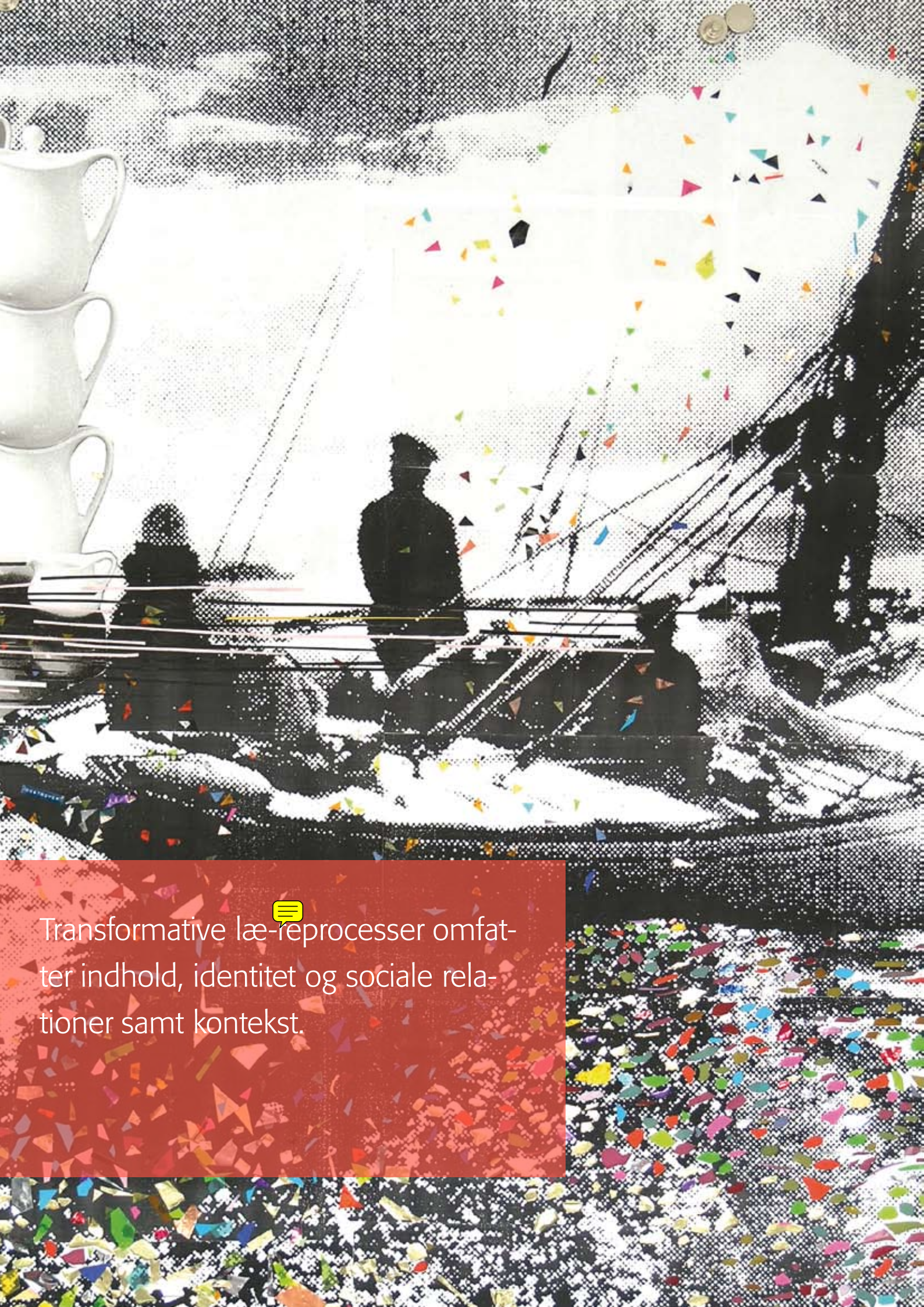
Også på det individuelle plan kan manglende erkendelse og bearbejdning af dilemmaer være belastende. I nogle situationer kan være hensigtsmæssigt at fortrænge vanskelige dilemmaer og støtte sig til kendte løsninger. Hvis de varigt fortrænges, og de problematiske løsninger bliver harmoniseret og idylliseret, kan det blokere for den konstruktive bearbejdning. Erkendelse af dilemmaer uden at kunne håndtere dem på en kreativ og udviklende måde, kan imidlertid også være belastende. Det virker således nedbrydende på arbejdsglæden og selvværdet, hvis man over længere tid oplever, at uanset hvad man gør, så er det forkert eller utilstrækkeligt.

Vi går i næste afsnit nærmere ind på de udfordringer og overvejelser, som såvel medarbejdere som ledelse i uddannelsesinstitutionerne står overfor, når de engagerer sig i praksisnær kompetenceudvikling.









Transformative læ-reprocesser omfat-  
ter indhold, identitet og sociale rela-  
tioner samt kontekst.



## 5. Fire cases om dilemmaer og praksisnær kompetenceudvikling

Vi har valgt i dette hæfte at sætte fokus på den transformative læring i uddannelsesinstitutionerne. Dette fordi vi mener, at denne læring er en forudsætning for, at arbejdet med praksisnær kompetenceudvikling i virksomhederne skal lykkes i større omfang. Udover eksemplet med Anton kommer vi i dette hæfte ikke yderligere ind på den transformative læring hos virksomhederne og deres medarbejdere. Også de må naturligvis arbejde aktivt med deres dilemmaer, valg- og handlemuligheder.

Arbejdet med dilemmaer, transformativ læring og organisatorisk transformation indgår normalt ikke i undervisernes kompetencer eller er indlejret i uddannelsesinstitutionernes arbejdsmåde. Det nuværende politiske fokus på efteruddannelse og på at skabe et større samspil mellem efteruddannelserne og den efterfølgende brug heraf på arbejdspladsen kan dog være med til at skabe opmærksomhed om disse begreber.

Skal læring i forbindelse med kurser for underviserne og udviklingsprojekter igangsæt af uddannelsesinstitutioner føre til varige forandringer, så er budskabet fra dette hæfte at rette opmærksomheden mod oplevede dilemmaer i uddannelsesinstitutionernes egen hverdagspraksis. Skal uddannelsesinstitutionerne f.eks. være drivkraften i samspillet og dialogen med virksomhederne om praksisnær kompetenceudvikling, så forudsætter det en transformation internt i disse institutioner og transformativ læring hos både lærere, konsulenter og ledere. Det kommer ikke af sig selv.

Den form for læring som kræves, for at uddannelsesinstitutionerne kan håndtere den praksisnære kompetenceudvikling, er mere omfattende ændringer af arbejdsopgaver, arbejdsfællesskaber samt ændringer i ledelses og organisationsformer. Som illustration af de centrale elementer i institutionen henvises til fig. 1 side 19.

I den praksisnære kompetenceudvikling vil underviserne både skulle være forandringsagenter og vidensformidlere med det formål at skabe ny viden og ny praksis hos en gruppe medarbejdere på en virksomhed. For de virksomheder, der inddrages i denne form for kompetenceudvikling er det afgørende for den efterfølgende brug, at ledelsen inddrages i overvejelser over nødvendige æn-

dringer i hele organisationer. Noget tilsvarende gælder for uddannelsesinstitutionerne. Også her skal ledelsen involvere sig i overvejelser over eventuelle organisatoriske barrierer for arbejdet med praksisnær kompetenceudvikling.

Vi retter i dette afsnit opmærksomheden mod, hvordan medarbejdere og ledelse i uddannelsesinstitutioner på hver sin måde er involveret i at skabe en ny arbejdspraksis i forbindelse med planlægning, gennemførelse og opfølgning på praksisnær kompetenceudvikling. For dem alle kræver det en revision af arbejdsindhold og –metoder.

Vi illustrerer i det følgende gennem fire cases nogle af de centrale dilemmaer hos undervisere, konsulenter og ledelse, som i dag kan opleves i arbejdet med den praksisnære kompetenceudvikling. De oplevede dilemmaer vil såvel være i forhold til de interne relationer i organisationen som til de eksterne – i form af brugere og/eller andre uddannelsesinstitutioner.

De to første cases illustrerer forskellige aspekter af den udfordring, som lærere står overfor, mens henholdsvis konsulenten og lederen taler gennem de to sidste. Vi har valgt at rette ekstra opmærksomhed på læreren, fordi det er vores vurdering, at den nødvendige transformation går tættest på dennes identitet og selvopfattelse. I modsætning til den fagligt orienterede undervisning i klasseværelset, så er det ikke i den praksisnære kompetenceudvikling den traditionelle faglighed, der er i fokus. Læreren er ofte selv det centrale undervisningsredskab, som skal fungere som katalysator for forandringsprocesser i organisationen. Det kan være berigende og bekræftende at have denne rolle – men også meget grænseoverskridende og krævende.

Hver case beskriver en persons oplevelse af dilemmaer i sin arbejdspraksis, samt samme persons oplevelse af, hvad der sker, når én side af dilemmaet fastholdes og dilemmaet dermed fornægtes. Derefter følger vi samme persons nye måde at håndtere sine dilemmaer. Endelig forsøger vi at perspektivere de problemstillinger, som henholdsvis underviserne, konsulenten og ledelsen står i. De fire personer i casene er konstruerede, men deres oplevelser er baseret på 'virkelige' hændelser.

## Underviserdilemmaer – case 1 og case 2

Skoler og virksomheder repræsenterer to forskellige organisationer med forskellige opgaver, mål og kulturer. Et tættere samarbejde mellem dem indebærer en række modsætninger for de involverede undervisere.

I den traditionelle undervisning er lærerens professionalitet knyttet til uddannelsesinstitutionen og det kollegiale fællesskab. Ansvarsområdet er fysisk defineret af undervisningslokalerne, socialt af skolen som institution og indholdsmæssigt af lærerens faglige område.

Det betyder rent praktisk, at både undervisningsmaterialer og det pædagogiske læringsmiljø, som undervisningen skal skabe, er knyttet til uddannelsesinstitutionen. Det betyder også, at læreren løbende kan sparre med sine kolleger og eventuelt inddrage dem i undervisningen. Endelig er uddannelsesinstitutionen det sted, hvor læreren har 'hjemme', har en kendt rolle og en accepteret autoritet. Ligeledes er rollefordelingen mellem læreren og deltagere i undervisningen ikke til diskussion.

Med den praksisnære kompetencudvikling er lærerne ofte på 'fremmed' grund, når de underviser i virksomhederne. Læreren er ikke tæt på kollegerne og har ikke en entydig rolle i virksomheden – selvom den har et undervisningslokale. Når undervisningen er rettet mod organisationsudvikling, er det faglige stof heller ikke nogen sikker base for læreren. Indholdet i undervisningen er ofte samarbejde og kommunikation i virksomheden. Det er forhold, som deltagerne kender langt mere konkret til end læreren.

I det følgende illustrerer vi to centrale dilemmaer i underviserens møde med den praksisnære kompetenceudvikling. Dilemmaet mellem at overskride grænser eller at sætte grænser og dilemmaet mellem faglig viden eller konkret brug.

### Case 1 – At overskride grænser eller at sætte grænser?

Det er en modsætningsfuld proces at finde frem til en afgrænsning af en ny lærerrolle i de praksisnære undervisningsforløb. I denne proces møder læreren dilemmaer med forskelligt fokus, som samtidigt også er indbyrdes forbundne.

## En undervisers oplevelse af dilemmaet

Morten har arbejdet som underviser inden for sit fag, kokkefaget, i en årrække, men har det sidste års tid haft mange opgaver med at tilrettelægge kurser for virksomheder inden for det 'bløde' område. Det er især undervisning i metoder og redskaber til at forbedre samarbejde, kommunikation og konfliktløsning. Han lægger vægt på at få et godt kendskab til de arbejdspladser, han samarbejder med, ved uformelle besøg og ved at snakke med folk på alle niveauer i virksomheden. Morten får mange ting at vide, som ledelsen tilsyneladende ikke ved noget om. Til tider bruger de ansatte ham nærmest som en slags ventil til at få lukket op for posen med deres problemer og deres utilfredshed. Det kan både være kollegerne eller nogle af afdelingslederne, der står for skud.

Morten synes, det er rart, at andre har tillid til ham og er åbne om, hvad der foregår, men han kan også blive usikker på, hvad han skal involvere sig i. Mange af problemerne kan være relevante nok i forhold til de kurser han kører, men hvor langt skal han gå ind i dem?

Det sætter ham i et dilemma, at han *på den ene side* er mest tryk og sikker ved at holde sig til sin faglige kompetence som underviser og til kursusplanen. Han er også bange for at lukke op for flere interne konflikter og problemer, end han kan nå at afdække eller bearbejde på den korte tid kurset varer. *På den anden side* oplever han ofte, at der dukker interne problemer op, som det er vigtigt at tage op, for at kurset kan skabe udvikling i virksomheden.

Når Morten arbejder med afklaring af uddannelsesbehov og uddannelsesplanlægning, bliver han også inddraget i ledelsens planer om organisationsudvikling og strategisk personaleudvikling. Det handler ikke kun om de overordnede linier, men også om forholdene mellem ledere og medarbejdere i de enkelte afdelinger, især i nogle af de afdelinger hvor der er mange konflikter og højt gennemtræk af personale.

Morten kan godt lide at komme ind bag facaden i virksomhederne, og synes det er spændende blive involveret i det liv, der foregår på arbejdspladsen. Men han kan godt blive lidt bange for at blive rodet ind i for mange ting, især der hvor der kører konflikter på mange niveauer. Selvom



han har en del efteruddannelse, er han ikke professionel organisationskonsulent.

For nylig var Morten f.eks. ude for, at stort set alle medarbejderne, der var på kursus fra samme virksomhedsafdeling, pegede på en inkompetent kvalitetschef som årsagen til, at de sad fast i de samme problemer. Fabrikschefen var tilsyneladende godt klar over problemet, men kunne ikke selv finde ud af at tage det op. Morten oplevede en forventning om, at han skulle formulere problemet og komme med forslag til løsninger. Men selv oplevede han, at det ville overskride grænsen for, hvad han kunne og ville gå ind i.

Morten kom til at tænke på en leder, der en gang antydede, at Morten var gået over stregen med hensyn til at blande sig i interne forhold på arbejdspladsen. Han havde selv oplevet noget lignende, men bare med modsat fortegn. Det var en afdelingsleder, der blandede sig voldsomt i et kursus, som Morten kørte ude i en virksomhed. Lederen overtog nærmest styringen af kurset og ville have taget nogle planlagte øvelser ud af undervisningen. Morten følte sig faktisk ret krænket. Han oplevede, at lederen underkendte hans faglige kompetence. Omvendt måtte han indrømme, at det var lederen, der kendte medarbejderne og virksomheden bedst.





I sådanne situationer oplevede Morten, at han stod alene i forhold til at afklare, hvor grænsen går – både for hans egen involvering i virksomheden og for virksomhedens indblanding i hans undervisning. Han oplevede et dilemma mellem, at det *på den ene side* er ledelsen i virksomheden, som har retten til og ansvaret for at organisere arbejdet og løse konflikter mellem de ansatte. Men *på den anden side* er uddannelsesinstitutionen og læreren ofte tilkaldt, fordi virksomheden ønsker hjælp udefra til at løse interne problemer og udvikle organisationen.

Morten syntes, der burde være nogle klarere retningslinier på dette område, så læreren ikke bliver overladt til selv at trække grænserne. Samtidig skal grænserne ikke være mere stive, end at roller og relationer kan afklares ud fra de konkrete behov. Dilemmaet er, at der *på den ene side* er behov for en klar arbejdsdeling mellem virksomheder og uddannelsesinstitutioner med hensyn til opgaver og roller – for at gøre ansvaret klart og opgaveløsningen effektiv. *På den anden side* indebærer praksisnær kompetenceudvikling et tæt samspil mellem de to partnere, som udvisker de traditionelle roller og grænser, og som kræver, at relationerne mellem de to fastlægges i den konkrete situation.

### Fastholdelse af dilemmaet

På den uddannelsesinstitution, hvor Morten arbejder, er der forskellige måder at håndtere disse dilemmaer på. Der er en gruppe traditionelle faglærere, som stort set ikke forholder sig til, hvilke virksomheder deltagerne kommer fra, eller hvad de skal bruge kurset til. Det er måske forståeligt ved certifikatkurserne, hvor det er fastlagt, hvad kurset skal indeholde. Det er mere problematisk på andre slags kurser, fordi virksomhederne i stigende grad forventer andet og mere end rene 'hyldevarer.' Disse lærere oplever ikke de nævnte dilemmaer.

De har på forhånd defineret deres rolle og opgaver som at undervise i et bestemt fagligt stof og at støtte deltagerne i at lære det, som er kursets formål. Så er det op til deltagerne selv at finde ud af, hvordan de vil bruge det bagefter i deres arbejde. Det vedkommer i princippet ikke læreren. Og det har læreren ingen indflydelse på. Så holdningen er, at det vil de ikke bruge deres energi på.

Når Morten senere fik deltagerne fra nogle af disse kurser, havde han dog bemærket, at de var utilfredse med, at der ikke blev taget hensyn til deres behov eller til virksomhedernes forventninger.

En helt anderledes måde at håndtere dilemmaet på ses hos andre kolleger i kursusafdelingen, som går meget op i konsulentrollen. De påtager sig opgaver, som går langt ud over, hvad de egentlig er uddannet og ansat til. Der er for eksempel kolleger, som er gået ind og har gennemført medarbejderudviklingssamtaler og lavet uddannelsesplaner for alle medarbejdere i en virksomhed, hvor ledelsen ikke kunne magte det. En anden har rådgivet ledelsen i en virksomhed om, hvem af de medarbejdere, der havde været på kursus, som bedst kunne undværes i en afskedigelsesrunde. Da tillidsrepræsentanten fandt ud af det, skabte det en masse ballade med klager over underviseren.

Desuden tager nogle kolleger til tider meget personlige problemer blandt deltagerne op til behandling på kurserne, så Morten syntes det ligner gruppeterapeutiske forløb. Nogle, som selv har været på kurser i coaching, kan også tage individuelle samtaler med deltagerne om personlige forhold, så det får karakter af terapi. De mener tilsyneladende ikke, at der er grænser for, hvad man som underviser skal involvere sig i. Deres holdning er, at når virksomheden er kunden, så er det også virksomhedens behov, der bestemmer opgaverne.

### Nye håndteringer af dilemmaet: transformativ læring

Morten fortæller gerne om den begivenhed, som hjalp ham med håndteringen af dilemmaet med hensyn til at sætte grænser. Han fik oplevelsen, da han underviste på et virksomhedshold sammen med en kollega fra en anden skole. På det tidspunkt havde han kun få erfaringer med virksomhedsrettet og praksisnær undervisning. I forløbet oplevede han flere gange, at han kom 'på glatis,' fordi deltagerne forventede, at han kunne forholde sig til de interne konflikter, som var i virksomheden. Morten oplevede f.eks. forventninger til, at han som underviser skulle tage stilling til problemet og komme med nogle løsninger. Han ville samtidig nødig se sig selv som en konsulent, der bare kom med nogle generelle teorier og



skrivebordsløsninger uden at gå ind i de specifikke forhold i virksomheden.

Så havde kollegaen fra den anden skole taget over, og han lagde opgaven med at finde løsninger over på deltagerne selv. Det var meget lærerigt. Det var en anden måde at se rollen som underviser. Frem for at tale var det vigtigere at lytte. I stedet for at underviseren skulle være ekspert, der kom med løsninger, så stillede han spørgsmål. Herved fik underviseren deltagerne til selv at belyse problemet fra alle sider og afdække dets årsager. Det gjorde det lettere for dem at finde nogle holdbare forslag til løsninger.

For Morten viste det en ny måde at håndtere dilemmaet med at bryde grænser eller at trække grænser mellem underviser og virksomhed. Netop ved at underviseren fastholder sin rolle som en ekstern partner, kan han få medarbejderne til at reflektere over deres egen situation og tage ansvar for at finde løsninger. Ved at anlægge et blik udefra på virksomheden og stille 'dumme' spørgsmål kan underviseren åbne for nogle problemstillinger, som ellers er 'blinde pletter', tabuer eller ting, der bliver taget for givet af parterne internt i virksomheden.

For Morten var det ikke blot et spørgsmål om at lære en ny undervisningsteknik; det var også en transformation af rollen som underviser og helt nye relationer til virksomhederne. Det vigtige var ikke at kunne levere begreber og modeller eller at bidrage med sine egne forslag til løsninger. Derimod så han sin opgave som at skabe rammer for, at de ansatte selv kunne afklare deres problemer, få dem belyst fra alle sider og få diskuteret deres egne forskellige forslag til løsninger. På den måde kunne han som underviser både holde sig ude af virksomheden og samtidig styre en kvalificeret bearbejdning af nogle interne problemer, selv om han kendte mindre til virksomheden end deltagerne selv. Og uden at han var forpligtet til at have 'det rigtige svar'.

### Case 2 – Faglig viden eller konkret brug?

I forhold til indholdet i undervisningen opstår der let modsætninger mellem de forpligtelser, der ligger i en uddannelsesplan eller kompetencebeskrivelse, og så virksomhedens specifikke ønsker og behov.

### En undervisers oplevelse af dilemmaet

Anna har været ansat på et VUC i 12 år. I de første mange år underviser hun i samfundsfag på Hf enkeltfag på både dag- og aftenhold. Aftenholdet starter kl. 17:30, så der er en del, der kommer lige fra arbejde og får en kop kaffe og en snak, inden undervisningen begynder. Anna får tit en kop med, mens snakken går om løst og fast fra arbejdet.

Anna synes, det er spændende at høre om de mange forandringsprocesser, der foregår på virksomhederne og har derfor taget en efteruddannelse i organisationsudvikling. Da hendes forstander på et personalemøde fortæller, at VUC vil tilbyde skræddersyede kurser til de enkelte virksomheder i samarbejde og kommunikation, så melder hun sig som interesseret.

Et par måneder efter er hun ude på den første virksomhed til et møde med direktøren om, hvilke ønsker de har til et kursusforløb for en gruppe medarbejdere. Efterfølgende afholder hun et kursus på tre dage om forandringsprocesser, teambuilding og motivation. Det var faktisk en større udfordring, end hun havde regnet med, og hun er ikke særlig tilfreds med forløbet.

Oplevelsen med det gennemførte kursus sætter en række overvejelser i gang hos Anna. Hun er skolet i at undervise i de fag, hun er uddannet i, og hun har erfaring med at gøre dette stof levende sammen med sine kursister. Og så var det alligevel så svært at fange en gruppe af kursisterne i en undervisning, de synes var relevant. Efter at have tænkt frem og tilbage over, hvorfor det oplevedes så utilfredsstillende, snakker Anna en dag over middagen derhjemme med sin mand om forløbet. Gennem snakken og hans spørgen ind til de ting, hun fortæller, træder en række pædagogiske dilemmaer frem, som ikke tidligere har stået så klart for hende.

På den ene side drejer det sig om planlægge undervisningsforløb, der lever op til en række krav, som er aftalt med ledelsen. På den anden side skal kursisterne også opleve, at undervisningen giver mening for dem i deres daglige arbejde. På det sidste forløb gav kursisterne udtryk for, at de følte sig presset til at skulle på kursus. De var ikke blevet ordentligt informeret om, hvorfor netop det kursus og kunne ikke rigtig se, de havde brug for det. Det



var også kun i begrænset omfang lykkedes for Anna at opløse den diffuse modstand.

Der hvor motivationen havde været størst var på de tidspunkter, hvor de havde diskuteret, om og hvordan de kunne ændre den konkrete sammensætning af de eksisterende arbejdsteam, så det skabte større variation af arbejdsopgaverne. Det betød, at hun *på den ene side* kunne styrke motivationen og dermed kursisterne udbytte ved et tæt samspil mellem de konkrete arbejdsopgaver og kursusforløbet. *På den anden side* synes Anna også, at fokus blev fastholdt på konkrete her-og-nu justeringer af eksisterende forhold. Hun synes, at skolen som offentlig uddannelsessystem også er forpligtet til at styrke kursisters mere generelle overblik, så det lærte kan bruges på forskellige arbejdspladser.

Og så er der også yderligere et dilemma i forlængelse heraf, som Anna er blevet mere bevidst om. *På den ene side* er det vigtigt, at hendes kursister får viden om nogle sammenhænge af såvel teoretisk som praktisk art. I sin hidtidige undervisning på VUC giver hendes faglige oplæg som regel grundlag for mange diskussioner, hvor kursisterne inddrager deres arbejds erfaringer. Hvordan de efterfølgende har brugt det, de har snakket om i undervisningen, det har hun ikke beskæftiget sig med. Det er nyt for hende at få øje for, at viden og praktisk brug udspringer af så forskellige logikker, at der ikke behøver at være nogen indre forbindelse. At vide noget giver jo ingen garanti for, at det også kan bruges i en hel anden sammenhæng på arbejdspladsen. Det betyder *på den anden side*, at hun også må beskæftige sig med overvejelser over, hvordan det lærte kan bruges i forskellige situationer.

Anna bliver efterfølgende tilbudt at gå ind i et samarbejdsprojekt, som den lokale erhvervsskole står som tovholder for. Det drejer sig om efteruddannelse af personalet på to afdelinger i en produktionsvirksomhed. Disse afdelinger har fået nogle nye avancerede proces- og edbstyrede maskiner, der nødvendiggør nye måder at organisere arbejdet. Ledelsen beslutter, at samtidig med at medarbejderne skal oplæres i at håndtere de meget forskellige maskiner, skal de også overgå til at blive selvstyrende. Afdelingerne skal således skabe nye interne samarbejdsrelationer og også finde ud af, hvordan de vil samarbejde

med de andre afdelinger, så der ikke opstår flaskehalse i produktionsprocessen. Mens leverandørerne skal give en grundig oplæring i brugen af de nye maskiner, bliver Anna tilbudt ansvaret for et kursusforløb for medarbejderne i organisering af de nye teams og i samarbejdet mellem dem.

### Fastholdelse af dilemmaet

Inden det nye forløb tænker Anna tilbage på, hvad der skete, da hun underviste den første virksomhedsgruppe i forandringsprocesser og teambuilding.

Hun havde da holdt nogle møder med ledelsen om deres forventninger. De stikord hun havde fået på forløbet var relevante nok, og hun havde også fået noget at vide om, hvad det var for en gruppe, som hun skulle møde. Selve undervisningen foregik i et lokale på virksomheden, som var indrettet som et klasseværelse. Men da hun så stod der, oplevede hun, at der var meget svært at motivere kursisterne for undervisningen. Det var hun helt uforberedt på, for det var jo oplagt, at det handlede om noget, der vedrørte deres hverdag.

Anna havde set det som sin opgave at skabe nogle rammer og nogle betingelser for at igangsætte en proces hos kursisterne, som havde en dagligdag sammen. Hun havde fortalt om den lærende organisation og om teambuilding og havde henvist til forskellige folk, der havde skrevet noget om disse emner. Hun havde sammen med kursisterne fået konstrueret nogle konkrete eksempler fra dagligdagen og havde ud fra dem snakket om samarbejde, og forskellige former for konflikter, og hvordan man kan løse dem. Hun havde også været inde på forskellige forandringsstrategier, som hun havde prøvet at illustrere med eksempler fra forskellige arbejdspladser. Da de var færdige, synes hun på mange måder, at kurset fagligt kom til at hænge sammen på en forsvarlig måde. Samtidig havde hun en klar oplevelse af, at der ikke var skabt den nødvendige interesse. Det var ret utilfredsstillende.

Anna havde dengang efterfølgende diskuteret sine oplevelser med en kollega. Han fortalte, at han når han mærkede ulyst fra sine kursister til at engagere sig i et aftalt program, så slækkede han som regel på sine faglige ambitioner og koncentrerede sig i stedet om at finde nogle



emner, som umiddelbart fangede gruppen. Han sikrede sig f.eks. altid, at han havde forskellige test liggende, hvor de hver for sig blev testet på deres samarbejdsevne eller fik afklaret deres personprofil. Det gav hver gang sikre stik hjem. Bare det at få synliggjort forskellige arbejdsmåder og læringsstile i gruppen, det fik snakken og latteren i gang på kurset. Det styrkede motivationen og gav en god stemning. Samtidig var det jo også noget, der var oplagt at tage med sig hjem på arbejdspladsen og bruge i den omstillingsproces, de – som alle andre – var midt i.

### Nye håndteringer af dilemmaet: transformativ læring

Anna er fast besluttet på ikke at gentage sin debut, men har heller ikke lyst til bare at give op. Inden hun siger ja til tilbuddet, diskuterer hun det med uddannelseskonsulenten på erhvervsskolen. Han foreslår hende at overvære noget af instruktionen i de nye maskiner og i den forbindelse se arbejdspladsen og få sig en snak med de kommende kursister. Hun har ikke selv tænkt sådan og er også usikker på, om hun kan godskrive den brugte tid som en del af kursusforløbet. Men hun kan mærke at forslaget åbner op for en række nye tanker og muligheder for kurset.

Den første kontakt med den nye virksomhed består i et møde med den uddannelsesansvarlige på virksomheden og fællestillidsmanden om formål og retningslinier for kurset. Det overordnede tema er som sidst håndtering af forandringsprocesser, herunder teamorganisering og samarbejde med eksterne afdelinger. Hun får at vide, at hun bare kan dukke op på én af de formiddage, leverandøren oplærer i brugen af de nye maskiner. I løbet af mødet finder de også frem til at bruge noget af eftermiddagen efter den sidste oplæring til at samle de to afdelinger til orientering og snak om det efterfølgende kursus.

Anna er ude på virksomheden om formiddagen til den sidste maskinoplæring. Hun får en snak over frokosten med medarbejderne om de nye udfordringer. Efter frokost fortæller én af afdelingsledere om rammerne for den nye arbejdsorganisering og om formålet med kurset samt introducerer Anna som den, der skal forestå forløbet. Anna fortæller, at hun vil lave den endelige planlægning af kurset ud fra dagens oplevelser og oplysninger, samt

hvordan de som medarbejdere oplever den situation, de står midt i. Hun lægger op til, at de to afdelinger i de følgende uger inden hendes kursus er opmærksomme på ting, som de enten synes fungerer godt eller oplever som problematiske både i deres interne samarbejde og i samarbejdet med den anden afdeling. Et par dage inden kurset vil Anna komme efter arbejdstid og få en snak med den fra hver afdeling, der har samlet punkterne. På den måde kan de arbejde videre med disse temaer på selve kurset.

Annas undervisning ligger et par uger efter den fælles orientering og foregår i et dertil indrettet lokale på virksomheden. I forhold til den tid hun har til rådighed synes Anna primært, det drejer sig om, at medarbejderne gennem kurset får et beredskab til at forholde sig til og agere i relation til de berøringsflader, de har med de andre afdelinger, og til den måde, de som afdeling beslutter at organisere deres eget arbejde. Anna tager udgangspunkt i, hvordan kursisterne har oplevet arbejdet med de nye maskiner og det interne og eksterne samarbejde. Nogle af medarbejderne syntes, det er enormt spændende at være med til at skabe noget nyt. Hos andre opleves det bare som besværligt og problematisk med nye arbejds-gange og med en radikalt anden ansvarsfordeling. Hun er klar over, at det er nødvendigt at give plads til utilfredsheden, men ved også, at det forudsætter, at de sammen kan skabe en god stemning på holdene

Anna inddrager de problemstillinger, de to afdelinger har peget på af både kritisk og positiv art. Hun forsøger at perspektivere disse til nogle mere generelle diskussioner om samarbejde, ansvarsfordeling, sikkerhedsproblemer og miljøforhold. Men interessen ligger helt klart på de nære udfordringer. På basis af til tider konfronterende diskussioner når begge afdelinger frem til at vedtage egne retningslinier for det fremtidige arbejde. Det er to meget forskellige forløb, der til en vis grad afspejler de allerede eksisterende relationer i afdelingerne både.

Anna synes, det har været et spændende møde med en anden kultur, men er usikker på, hvordan hun skal vurdere resultatet. I bedste fald har hun været med til at sætte en proces i gang, som kan flytte en lille smule. Kursisterne giver udtryk for, at de har fået noget ud af forløbet. Inden

hun forlader virksomheden får hun en aftale om et par timers opfølgning om et par måneder. Det er meningen at standse op og vurdere, om der skal foretages yderligere ændringer. Det er Annas vurdering, at afdelingslederne spiller en væsentlig rolle for, om personalet får ejerskab over de igangsatte processer.

### Perspektivering af de to cases

Forudsætningen for Mortens transformativ læring var hans erkendelse af dilemmaerne og forsøg på at finde nye måder at håndtere dem på. Han kunne hverken acceptere rollen som traditionel faglærer eller at være organisationskonsulent, og han havde oplevet, at begge roller gav ham problemer.

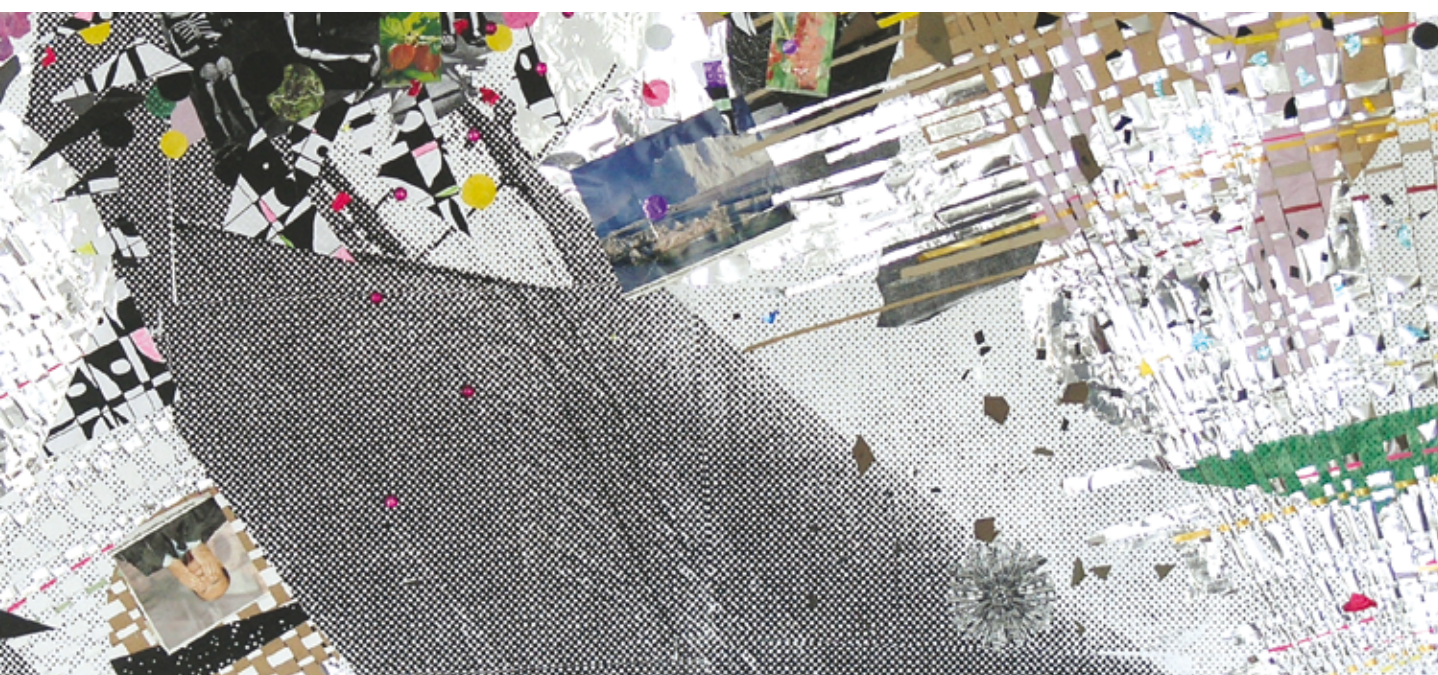
For Anna var det frustrationerne og den første snak over middagsbordet med sin mand, der åbnede op for at håndtere sin udfordring på en ny måde og førte til en ny måde at arbejde med faglighed og læreprocesser.

Vi pegede i afsnit tre på følgende elementer i en transformativ læringsproces:

- Omformning af læringens indhold til en ny sammenhæng
- En personlig bearbejdningsproces som berører den lærendes identitet og sociale relationer

- En forandring af situationen – af den sociale, symboliske eller fysiske kontekst

Indholdet i Mortens læring vedrører hans selvforståelse som lærer. Han har været på kurser og læst om organisationsudvikling og konsulentroller. Men det udslagsgivende var, at han i en presset situation i praksis oplevede, hvordan opgaven kunne håndteres anderledes, end han selv ville gøre. Skiftet har haft store konsekvenser for hans forhold til sine kursister. Når han senere står i en situation, hvor han føler sig presset, så overvejer han, om ikke han skal lytte i stedet for at forsøge at sige noget begavet. Og han stiller spørgsmål i stedet for at give sit bud på en løsning. Det har også ændret hans reaktionsmønstre, når han ude i virksomhederne møder folk, der gerne vil vise ham, at de kender til den nyeste organisationsteori og konsulentjargon. Så føler han ikke mere behov for at vise, hvor meget han selv kan, fordi hans styrke ligger et andet sted. Han ser ikke længere sig selv som den, der både skal komme med de gode oplæg og de rigtige løsninger. For ham er disse undervisningssituationer blevet til et møde mellem forskellige interesser, holdninger og viljer, hvor det er hans opgave både at skabe rammer for og støtte processen, så den får en retning.





I Annas tilfælde er læringens indhold, at hendes frustrationer og refleksioner bliver omformet til en bredere forståelse af kompetenceudvikling. En forståelse som udover at omfatte udvikling af viden/kundskaber, færdigheder og holdninger også rummer samarbejdet med såvel ledelse som kursister om mål, indhold og opfølgning.

Dette giver hende en ny vinkel på sin rolle som underviser, hvor samspillet mellem undervisning og handlingsmuligheder uden for undervisningssituationen kommer til at indtage en mere central placering end før. For hende betyder det, at kompetenceudviklingen starter og slutter i kursisternes praksis, men også at kursisternes situation på arbejdspladsen vægter tungere som drivkraften i undervisningsforløbet, end hun er vant til.

For begge er det ikke længere klasseværelset og interaktionen mellem underviser og kursister, der er rammen for undervisningen. Det er dagligdagen på arbejdspladsen med dens vaner, normer, rolle- og ansvarsfordeling, der angiver konteksten for kompetenceudviklingen. En kontekst, der på samme tid både er læringsmiljø og genstand for undervisning. Det er i forhold hertil, de som undervisere kan gøre en forskel ved at sætte diskussioner i gang, inspirere til at finde sammenhænge og mønstre. Yderligere kan de være med til at styrke den efterfølgende brug af viden og færdigheder, når denne aktivt inddrages allerede i undervisningssituationen.

Derfor er de indledende drøftelser af, hvad der skal ske i et samarbejde med såvel ledelse som kursister afgørende. Derfor skal der skabes et samspil mellem dagligdagens praktiske opgaver og den strukturerede bearbejdning heraf, hvad enten den er af praktisk eller teoretisk art. Ligeledes er de blevet opmærksomme på, at en lang række ikke-pædagogiske forhold i virksomheden spiller ind på motivationen for undervisningens pædagogiske forløb. Det gælder både den status og prestige, som ledelsen signalerer i forhold til undervisning, og de relationer der eksisterer både til nærmeste leder og til de andre medarbejdere.

Både Morten og Anna har fået et andet syn på deres underviserrolle og prøver at finde hver sin måde at håndtere dilemmaet på, at finde et både-og i stedet for at ac-

ceptere det som et enten-eller. Hvis de vil arbejde med en mere praksisnær kompetenceudvikling, er der ingen vej tilbage. De kan se, at de ensidige valg af dilemmaets to poler blandt deres kolleger fører til en kløft mellem to lærergrupper. Disse har vanskeligt ved at kommunikere og forstå hinanden, fordi de ikke kan identificere sig med hinandens situation. Det forhindrer f.eks. faglæreren – forskanset i sit undervisningslokale – at lære noget af konsulenten på arbejde uden grænser ude i virksomheden. Ligesom det forhindrer organisationen i at finde nye løsninger i grænselandet mellem dilemmaernes to verdener.

Samtidig oplever de begge, at de kun står ved indledningen til en hel række nye udfordringer. De er godt klare over, at det er arbejdspladsernes overordnede mål at producere varer og/eller tjenesteydelser og ikke at producere læring. Men nogle af de kommende udfordringer bliver at gøre arbejdspladserne interesserede i mere systematisk at opbygge et læringsorienteret arbejdsmiljø, så læringen ikke får en for tilfældig karakter. Ligeledes bliver det udfordring at skabe et større samspil mellem den læring, der foregår i arbejdet med de daglige arbejdsopgaver og så mere traditionelle kursus- eller uddannelsesforløb.

## Konsulentdilemma:

### Case 3 – Sælger eller rådgiver?

For konsulenten opstår let modsætninger mellem at sælge kurser efter katalog og så være sparringspartner i afdækning af virksomhedernes kompetencebehov.

### En konsulents oplevelse af dilemmaet

Irene har efterhånden en del års erfaring i jobbet som uddannelseskonsulent på en erhvervsskole. Hun har en fortid som underviser på skolen, men trives godt med det opsøgende arbejde som ligger i konsulentjobbet, og hun har efterhånden et stort kontaktnet i lokalområdet. Hun har to andre konsulentkolleger på skolen, og de tre har delt de enkelte brancher imellem sig. Irene har et rigtig godt overblik over de kurser, som skolen udbyder inden for de brancheområder, hun er ansvarlig for.

Irene oplever, at det er blevet sværere at være konsulent de senere år. Virksomhederne forventer at få uddannelsstilbud, der er særligt tilpasset deres behov, og de er

tilmed langt fra altid gode til selv at sætte ord på, hvilke uddannelsesbehov de har. Der kan derfor ligge et stort og ofte svært arbejde i at spørge ind til deres ønsker og behov samt at 'oversætte' de informationer, der kommer ud af snakken, til relevante uddannelsesforløb. Og det må samtidig ikke koste noget – virksomhederne vil ikke betale.

Skolen har på sin side en anstrengt økonomi, så der er forventning om, at hun får solgt en del uddannelsesforløb. Det tager deres leder op på stort set hvert eneste møde, de har i konsulentgruppen. Irene har svært ved at få enderne til at mødes. Hun føler sig presset af modsatrettede krav hensyn:

Dilemmaet er, at hun *på den ene side* er helt klar over, at skolen lever af, at hun får solgt nogle kursusforløb, jo flere jo bedre. Det er ikke morsomt at skulle til at fyre lærere, som det var tilfældet sidste år på skolen, på grund af manglende aktiviteter. Samtidig kan det bedst betale sig for skolen at sælge nogle af de standardkurser, de er vant til at køre. De kræver ikke ekstra udvikling og forberedelse, og skolen har flere lærere, der kan dække dem. Det sikrer større fleksibilitet i skolens planlægning. *På den anden side* er det ikke altid kurser, som virksomhederne har brug for. Og slet ikke standardkurserne. Samtidig kan det være svært at bringe andre ting i forslag, som kan hænge sammen økonomisk for både virksomhed og skole.

En anden side af dilemmaet er, at skolen og hun selv *på den ene side* lægger vægt på, at de så vidt muligt skal komme virksomhederne i møde og forsøge at opfylde deres ønsker. Det ligger i at være en god serviceminded uddannelsesleverandør. *På den anden side* har hun flere gange oplevet virksomheder, som i virkeligheden ikke fik det, de havde forventet, ud af et kursus, som de selv havde peget på. Det var reelt ikke det, de havde brug for. Den manglende tilfredshed gik ud over skolen – det var svært at komme inden for igen. I de tilfælde havde der nok været brug for at spørge lidt mere ind til, hvad virksomheden egentlig gerne ville opnå med kursusdeltagelsen – det havde været en mere kvalificeret rådgivning. Men det er ikke en gang sikkert, at virksomheden umiddelbart ville bryde sig om det. Hun har ved en del lejligheder oplevet virksomheder, som optræder lidt utålmodigt og

hurtigt forventer et klart svar fra hende på, hvordan deres kompetenceudviklingsbehov kan imødekommes – f.eks. i form af henvisning til konkrete kurser.

*På den ene side* kan hun således godt se behovet for en anden type rådgivning, der går i endnu tættere og bredere dialog med virksomheden om deres behov, udviklingsplaner mm. *På den anden side* er hun mest tryk ved at gøre det, hun er fortrolig med, nemlig at vejlede om og sælge de udbud, de har på skolen. Hun er konkret i tvivl om, hvordan hun skulle gribe en sådan rådgivning an, og om hun er kvalificeret til at yde den. Hun har et par gange forsøgt sig med en bredere tilgang, men oplever hurtigt at falde tilbage i det hun kender, dvs. at tænke i salg af (eksisterende) kurser.

### Fastholdelse af dilemmaet

Irenes konsulentgruppe har de flere forskellige måder at håndtere dilemmaet på. Den ene kollega har valgt at koncentrere sig om rollen som sælger. Han er også rigtig god til det, og som han selv siger: "Det er jo det, jeg er ansat til." Han har været på skolen i mange år og har et meget godt forhold til virksomhederne inden for de brancher, han er ansvarlig for. Der er mange certifikatkurser på de områder og også en række fagintroducerende forløb, som virksomhederne har brug for med jævne mellemrum. I de tilfælde giver tingene mere eller mindre sig selv, og hendes kollega får afsat en del kurser bl.a. af denne vej. Han har ligeledes gennemført en del analyser på virksomheder og lavet kursusplaner for virksomheders medarbejdere i forlængelse af dem, som også har kastet aktiviteter af sig. Men han har også stået i situationer, hvor virksomhederne ikke rigtig har bidt på hans kursusforslag, og hvor han synes, kommunikationen med dem har været svær, fordi det ikke rigtig er blevet klart for ham, hvad de vil have. Skolen kører stadig certifikatkurser for disse virksomheder, men har ellers ikke noget med dem at gøre. Hendes kollega kan godt se, at det er ærgerligt, men han mener de kommer igen, når de er blevet mere afklarede. Han oplever ikke umiddelbart noget dilemma mellem at være sælger eller rådgiver, men har identificeret sig med sælgerrollen, som han oplever at udfylde godt. Er der brug for noget andet, må virksomheden gå et andet sted hen, er hans holdning.



Irenes anden konsulentkollega tackler dilemmaet helt anderledes. Han er bl.a. ansvarlig for salg af medarbejderudviklingskurserne og er blevet meget inspireret af nogle af de metoder, som indgår dér. Han har været på flere kurser om kommunikation og proceskonsultation og er meget optaget af, hvordan dialogen med virksomhederne skal gribes an. Irene synes nogen gange, at han gaber over mere, end han måske burde. F.eks. når han påtager sig at coache mellemledere om deres lederrolle i forbindelse med fusioner. Det virker af og til, som om han bliver så grebet af arbejdet på virksomhederne, at han lidt glemmer, at det er skolen han repræsenterer. Han sælger i disse tilfælde mere sig selv end uddannelsesforløb. Han er heller ikke altid populær hos lærerne, fordi de synes, at han lover mere, end de kan holde. Men virksomhederne er glade for ham.

### Nye håndteringer af dilemmaet: transformativ læring

Irene har stadig svært ved at finde sine ben og sin rolle som konsulent. Hun oplever med jævne mellemrum at stå i dilemmaet mellem fortrinsvis at være sælger eller rådgiver. Men en episode har trods alt gjort det lettere for hende at håndtere dilemmaet.

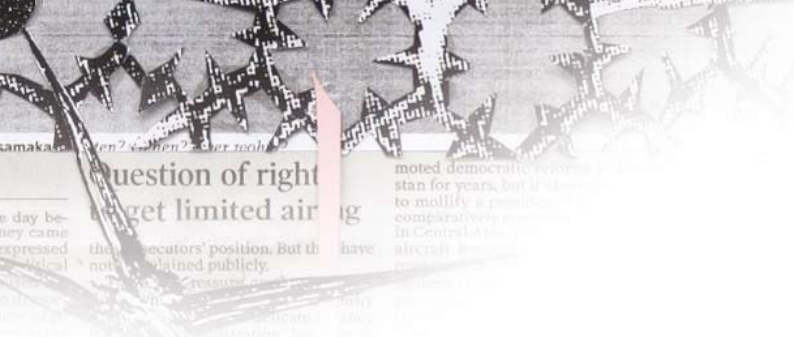
Da skolen for nylig var involveret i et udviklingsprojekt, var Irene på virksomhedsbesøg sammen med en konsulent fra et lokalt konsulentfirma. De skulle i fællesskab have en snak med virksomheden om dennes kompetenceudviklingsbehov, og hvordan virksomhed og skole i samarbejde kunne løfte denne opgave. Konsulenten og hun havde haft et formøde, hvor de havde aftalt at spørge nysgerrigt og åbent ind til virksomhedens aktuelle udfordringer og udviklingsplaner, og at Irene skulle lægge ud.

På mødet blev det imidlertid på den ene side tydeligt for Irene, hvor hurtigt hun selv var til at 'låse' sig fast på en bestemt løsning, et bestemt kursus som svar på en af virksomhedens udfordringer. Virksomheden talte om de øgede krav til kvalitetsforståelse, og det blev hurtigt i Irenes hoved oversat til kurser i kvalitetsbevidsthed og måske kvalitetsstyring. Hun var så småt ved at lægge an til at bringe kurserne i forslag og begynde den praktiske afklaring og aftale med virksomheden, da den eksterne konsulent tog over. Først blev Irene lidt irriteret, men det

gik efterhånden op for hende, hvorfor han tog over. Han stillede spørgsmål til baggrunden for virksomhedens fokus på kvalitet. I hvilke situationer oplevede de et behov for øget kvalitetsforståelse, og hvordan kom det til udtryk? Det udviklede sig efterhånden til en noget bredere snak om virksomhedens aktuelle markedssituation, de kommende års udfordringer og planer for udvikling samt overvejelser om rekruttering og intern arbejdsorganisering. Det viste sig under samtalen, at virksomheden for nogle år siden havde indført teamorganisering af produktionen. Det fungerede rigtig godt i nogle afdelinger, men i andre havde det skabt samarbejdsproblemer, både internt i nogle team og mellem teamene og arbejdslederne, som havde fået en ny funktion. Nogle af kvalitetsproblemerne bundede tilsyneladende heri.

Under samtalen blev det tydeligt for Irene, hvad en forholdsvis åben og nysgerrigt spørgende tilgang til virksomheden kunne give. Den utålmodighed hun havde fornemmet hos virksomheden i starten, var forduftet, da de først kom i gang med at fortælle om deres situation. Sikkert også fordi de blev sat godt i gang af spørgsmål, de oplevede som kvalificerede. Men Irene var alligevel overrasket over, hvor åben virksomheden var. Det blev også tydeligt for hende, at kurser i kvalitetsbevidsthed i hvert fald ikke var tilstrækkeligt til at imødekomme virksomhedens behov – og at det måske heller ikke var dér, man skulle starte. Samtalen havde givet hende et mere kvalificeret grundlag for at tale relevant kompetenceudvikling med virksomheden.

Irene fik illustreret en for hende ny måde at håndtere en samtale med en virksomhed på. Udover at det gav hende nogle konkrete fif til, hvordan hun selv kunne spørge fremover – lidt spørge- og interviewteknik – gav det hende også et nyt syn på den rolle, man kan have som konsulent. Hun oplevede en transformation af konsulentrollen. Frem for at optræde som en ekspert, der på stående fod kunne komme med svar og løsninger i form af kursustitler, havde den eksterne konsulent gennem sine spørgsmål hjulpet virksomheden til at sætte ord på problemer, mulige årsager og mulige veje frem. Det var blevet tydeligt for Irene, at en uddannelseskonsulents ekspertise kunne bestå i netop dette. Endvidere kunne hun se, at hendes viden om, hvordan man skaber læring,



efterfølgende kunne bringes i spil, når der skulle udarbejdes konkrete læringsaktiviteter på/til virksomheden.

Hun aftalte efterfølgende med den eksterne konsulent, at han dels skulle deltage i det næste møde med virksomheden, dels i Irenes første møde med en ny virksomhed nogle uger senere. Begge dele som en del af udviklingsprojektet og med det formål at give sparring til Irene efterfølgende. Hun kunne godt tænke sig, at hendes konsulentkolleger skulle igennem noget tilsvarende, så de havde mulighed for at bruge hinanden også, men det er kun hende, der er med i udviklingsprojektet. Der var ikke midler til mere.

### Perspektivering

Det var en vigtig forudsætning for Irenes transformativ læring, at hun selv oplevede et dilemma og var åben overfor indtryk, som kunne hjælpe hende på vej til at håndtere det på en ny måde. Hun havde en i periode fundet sin hidtidige konsulentpraksis utilstrækkelig og ledt efter inspiration til at gøre noget andet. Hun havde været på flere temadage, hvor samspil mellem skole og virksomhed blev diskuteret, og hvor konsulentrollen også blev taget op, men det at opleve i praksis, hvordan det kunne gøres i relation til en virksomhed, hun selv kendte, havde sat nogle ting på plads for hende. Det var først da, at nogle af alle de gode råd og pointer, hun havde hørt, for alvor gav mening. Udviklingsprojektet var en anledning og gav nogle muligheder, som hun greb.

Episoden med den eksterne konsulent bidrog til, at de teoretiske oplæg som Irene havde hørt i forskellige sammenhænge, blev omsat til konkret praksis. I den forstand blev læringens indhold – de pointer hun havde samlet op om samspil på seminarer, gennem egne erfaringer og refleksioner o.l. – omformet til en ny kontekst. Samtidig blev hun konfronteret med en ny udfoldelse af konsulentrollen, som præsenterede en form for 'mellemvej' mellem den sælgerrolle og den 'rene' konsulentrolle, som hun begge har oplevet som begrænsende. Det var en rolle hun med sine værdier, holdninger og forståelser kunne identificere sig med som person, og som hun derfor gerne ville tage på sig. Hun fik nye billeder på sin konsulentidentitet og sin rolle i relation til virksomhederne.

En udfordring for Irene har efterfølgende været selv at praktisere denne rolle i forskellige sammenhænge. Her har sparringen med den eksterne konsulent imidlertid været meget frugtbar. Det har ligeledes været afgørende, at hun har metodefrihed i sit arbejde – forudsat naturligvis, at hun skaffer de opgaver hjem til skolen, som forventes. Hun har haft mulighed for at ændre og tilpasse sin egen praksis efter behov, uden at nogen har blandet sig i det. Irene har gennem transformativ læring ændret sin måde at håndtere og forstå en række af sine opgaver på. Det er imidlertid tvivlsomt, om der gennem forløbet er skabt grobund for en transformation, der rækker videre ud i organisationen. Der er ikke umiddelbart sat aktiviteter og processer i gang, som kan understøtte, at det sker. Irene oplever sine konsulentkolleger som åbne. De vil gerne lytte til hende, når hun fortæller om sine erfaringer, når de endelig har tid til at mødes. Men de er grundlæggende ikke indstillet på at diskutere og endnu mindre ændre på deres egen praksis. Det opfatter de som en personlig sag, og de trives fint, som tingene er nu. Og en ændring er måske heller ikke nødvendig, hvis opgaverne løses tilfredsstillende.

Irene savner til gengæld, at de ansvarlige ledere på skolen bliver klarere på, hvad de egentlig vil med skolens deltagelse i diverse udviklingsprojekter – både med sig selv og i deres udmeldinger til medarbejderne. Det er hendes oplevelse, at udviklingsprojekter bruges alt for lidt strategisk. De kan give udbytte for de personer, som er med, men sætter sig ikke spor hos andre på skolen. Der er ikke nogen, der tager initiativ til, at erfaringer skal spredes. De holder godt nok af og til personalemøder, hvor enkelte af udviklingsprojekterne kort kan blive berørt, men det er ikke noget, der afspejler sig i praksis – det skaber ikke i sig selv transformation. Meget handler om, at alle har travlt, men i Irenes øjne er det også udtryk for en forkert prioritering. En transformation af organisationen i retning af at yde en anden form for rådgivning og service til virksomhederne ville formentlig kræve en stor indsats, men ville skabe bedre mulighed for videndeling mellem de relevante medarbejdere. Det forudsætter imidlertid klarere signaler fra ledelsen om, at de prioriterer en sådan udvikling. Derudover også at det afspejler sig i formel anerkendelse af, at man som medarbejder engagerer sig i denne type aktiviteter.



## Lederdilemma:



### Case 4 – Kursusleverandør eller strategisk kompetenceudvikling?

For lederne opstår let et modsætningsforhold mellem at have en fast stab af undervisere, der varetager en række faglige undervisningsopgaver, og så honorere varierende krav fra virksomhederne om kompetenceudvikling, der kan spille sammen med virksomhedens aktuelle udfordringer.

#### En leders oplevelse af dilemmaet

Søren har været leder på et AMU-center i næsten 10 år. I starten leverede centret næsten udelukkende standardkurser til virksomheder. Det var den gang, da virksomhedens produkter og medarbejdernes faglige kompetence havde en længere levetid.

Inden for de sidste år har Søren oplevet, at mange af de små og mellemstore virksomheder i lokalområdet har automatiseret og optimeret deres produktion. En del af virksomhederne står overfor udfordringer med at skabe tættere relationer til kunder og leverandører.

Søren har længe været optaget af at få en diskussion i gang på centret om, i hvilket omfang deres tilbud om opkvalificering kan skræddersys til virksomhedernes forandringer i produkter, organisationsudvikling og markedsstrategier. Samtidig har han været bekymret for en række uoverskuelige økonomiske og planlægningsmæssige problemer, hvis centret i større omfang skal tilbyde virksomheden en opkvalificering af medarbejderne, der er skræddersyet til det konkrete behov.

Det er svært at få centrets økonomi til at hænge sammen. Søren mener, at skolen leverer nogle gode produkter, som de kan stå inde for, og som interesserede virksomheder kan købe. En del virksomheder har dog på det sidste givet udtryk for, at de udbudte kurser ikke passer til deres krav. Så derfor tror han, det er nødvendigt også at kunne spille tættere sammen med de enkelte virksomheders konkrete behov. Men de eksisterende bindinger i bevillingen til skolen gør det svært at frigøre sig for den økonomitænkning, der styrer skolens ydelser.

Han gav i starten af året tilladelse til, at et par af hans undervisere blev inddraget i et udviklingsprojekt om praksisnær kompetenceudvikling med en anden erhvervsskole i regionen. Han håber, at erfaringer herfra kan tilføre driftsorganisationen ny inspiration, da opgaverne vil blive udført på en anden måde og med en anden indfaldsvinkel. Han overvejede også på et tidspunkt at få et tilsvarende projekt forankret på sin skole for at få afprøvet, hvad det betyder for skolen, hvis de i større omfang skal arbejde på denne måde. Men ønsket om et større udviklingsprojekt må afvejes med de økonomiske omkostninger.

Søren oplever en række dilemmaer mellem satsningen på udbudte kurser og så den mere praksisnære kompetenceudvikling. Han synes, det er nødvendigt, at skolen fornyr sig, og han vil også gerne være med til at understøtte de ansatte i at klare nye udfordringer. Han synes bare, at det er utroligt svært at få det hele til at hænge sammen.

Søren oplever, han er låst fast i dilemmaet mellem, at centrene *på den ene side* har en række forpligtelser til at udbyde og gennemføre en lang række 'normale' aktiviteter, som de også henter dækningsbidrag hjem på.

Skal der udvikles nye produkter, så skal de også kunne købes flere gange, da det er leverancer i kursusuger, der giver penge. *På den anden side* kan deltagelse i udviklingsprojekter være med til at udvikle såvel undervisning som organisation. Men stort set alle udviklingsprojekter kræver medfinansiering, og der er ingen sikkerhed for, at de udviklede tilbud kan sælges igen senere.

Selv hvis han kan løse den finansielle udfordring, kan han se, at han også i forhold til sine ansatte ryger ind i et dilemma. *På den ene side* er det vigtigt for skolen at have en fast stab af undervisere med en faglig forankring, så institutionen kan skabe en pædagogisk og faglig kultur. Ligeledes er det vigtigt at have undervisere, der er med til at videreudvikle institutionens kerneområder. *På den anden side* skal skolen råde over undervisere, der kan indgå i en dialog med virksomhederne og varetage den undervisning, som virksomhederne efterspørger, når der er behov for det. Problemet er bare her, at de ikke kan tage afsæt i den faglighed, de har fået oparbejdet gennem årene. De skal hele tiden sætte sig i kundens sted.

Det er en svær manøvre og kræver tid til forberedelse. Disse undervisere skal samtidig i perioder indgå i den normale undervisning, for skolerne er så hårdt spændt for økonomisk, at de ansatte skal være aktive i hele den normerede tid.

### **Fastholdelse af dilemmaet**

Søren er med i en netværksgruppe af erhvervsskoleledere. De mødes hver anden måned for at diskutere og udveksle erfaringer om bl.a. forskellige former for efteruddannelse og hvilke uddannelses tilbud, der forventes at matche erhvervslivets nuværende og fremtidige behov.

En af kollegerne i netværket er leder af en handelsskole med en selvstændig kursusafdeling for efteruddannelse. På hans skole har de en stor afdeling for efteruddannelse, der kører helt parallelt med den almindelige skole, uden overlap hverken mellem personale eller lokaler. Filosofien i de udbudte kurser er baseret på en modularisering. Når Søren for sig selv skal give et billede på den situation, så svarer det til, man laver en masse produkter til hylden, og så tilbyder man efter behov de der små færdige retter i forskellige menuer, ligesom i à la carte. Så kan kunden selv sammensætte efter ønske. For Søren at se er det ikke den rigtige løsning på problemet, for det er stadig baseret på at tænke indefra og ud, fordi det er skolen, der definerer, hvad man vil tilberede.

Det er noget helt andet at være derude og se på, hvad de har brug for og så udvikle til det behov. Problemet er imidlertid her, at der ikke er en garanti for økonomien. Det er de traditionelle produkter, der giver størst dækningsbidrag. Så der er risiko for ikke at få fat i noget nyt, hvis det kun er økonomitænkningen, der styrer indsatsen.

En anden i Søren's netværksgruppe har med stor iver haft gang i en række udviklingsprojekter. En del af lærerne har med begejstring givet sig i kast med opgaven. Men det har som regel været op til dem selv at finde ud af, hvordan samarbejdet med virksomheden skal fungere. Søren har hørt fra sine egne medarbejdere, at det er en spændende opgave, men også at det er forbundet med en del frustrationer, netop fordi de selv skal fægte sig frem og selv finde løsninger hen ad vejen.

For en måneds tid siden beslutter Søren at sige ja til, at hans skole skal deltage i et stort udviklingsprojekt med en række virksomheder. For ham er løsningen dog hverken at kopiere den kontrollerede professionalisme fra den første skole eller den anden skoles laissez faire tilgang. Da han giver sit tilsagn, har han ikke en klar plan for forløbet, og det er også uklart for ham, hvor mange af hans medarbejdere, der har lyst til at deltage. Udover faglig viden kræver det både mod til at begive sig ud på ukendt land og nysgerrighed til at synes, det er spændende at komme tæt på helt nye organisationer. Han regner imidlertid med at trække på nogle af de undervisere, der allerede har været i gang, og så lade dem være drivkraften i arbejdet.

På sidste netværksmøde hører Søren, at én af de meget engagerede undervisere fra kollegaens skole en dag brød sammen på lærerværelset. Hun oplevede, at den virksomhed, som hun skulle tilrettelægge et forløb med stillede nogle helt urimelige krav, som hun afviste. Det blev hun ikke bakket op i af skolens ledelse, så hun oplevede, at hun sad i en klemme mellem sin egen leder og virksomheden.

### **Nye håndteringer af dilemmaet: transformativ læring**

Kollegaens fortælling bliver anledningen til, at Søren indkalder til et lærermøde på egen skole. De lærere fra skolen, der allerede har været involveret i forskellige udviklingsprojekter om praksisnær kompetenceudvikling, fortæller her om deres erfaringer.

Det er situationen til lærermødet, hvor de erfarne undervisere fortæller om deres erfaringer, der får Søren til at erkende, at der skal skabes plads for en ny faglighed på skolen og en praksis, der understøtter denne. Han kan pludselig se, at hvis skolen skal løfte opgaven med den praksisnære kompetenceudvikling, så er det en fælles opgave for hele skolen og ikke en opgave, som det er op til den enkelte underviser at løse sådan ad hoc. Sådan har det ofte været i skoleverdenen, og det er jo ikke tilfældigt, at man her snakker meget om nødvendigheden af ildsjæle, men også om det ærgerlige i, at ildsjæle har det med at brænde ud, når der er gået et stykke tid.

Resultatet af mødet bliver, at Søren foreslår, at lille gruppe





lærere sammen formulerer nogle retningslinier og en 'køreplan' for, hvordan samarbejdet med virksomhederne skal fungere. Det omfatter nogle klare krav og forventninger fra skolen til virksomheden, for eksempel om forberedelse, opfølgning og inddragelse af mellemlederne. Desuden får de en aftale om, at de i princippet skal være to sammen, når de har de kritiske forhandlinger med virksomhederne om rammer og vilkår.

Derudover får de også planlagt en seminarække over det næste år, hvor en ekstern konsulent skal bistå underviserne med at planlægge afklaringsarbejdet med virksomhederne. Der bliver i forbindelse hermed afsat tid til, at de involverede kan diskutere og bearbejde de problemer, der opstår hen ad vejen både i relationen med virksomhederne og også til skolens interne organisation.

Søren er godt klar over, at hvis han skal følge op på den nye arbejdsmåde, så må han være villig til at se på, hvordan skolen i dag organiserer den daglige drift. Det er ham derfor magtpåliggende at få indarbejdet denne organisatoriske dimension i det nye udviklingsprojekt, så han får mulighed for at få tilført nogle midler til skolen. Udviklingsprojektet strækker sig over et par år, og selvom der også er økonomiske udgifter for skolen forbundet med deltagelsen, så beslutter Søren at se det som en investering i skolens fremtid.

Søren beslutter ligeledes, at han undervejs i projektet vil rette opmærksomheden mod, om det på længere sigt kan være en fordel at lave en udviklingsafdeling på tværs af de nuværende afdelinger, så også driften kan få glæde af denne afdelings erfaringer. Han er godt klar over, at en ny tværgående afdeling kan vække modstand hos nogle af de ansatte. Måske nok især hos mellemlederne, der må afgive nogle af deres nuværende beføjelser. Men en tættere kontakt mellem skolens forskellige afdelinger, iværksatte udviklingsprojekter og en række lokale virksomheder skulle gerne på én eller anden måde få en afsmitning på undervisningen – også gerne helt ned i grunduddannelsen. Det vil jo være fint, hvis de studerende helt ned til andet og tredje år mærker en dynamik i forhold til vilkårene på arbejdsmarkedet. Men han lover sig selv at være åben overfor, om projektets erfaringer peger på helt andre løsningsmuligheder.

## Perspektivering

Sørens dilemma består i sameksistensen af modsatte ideer om undervisning: de traditionelle fagligt forankrede kurser og så en kompetenceudvikling, der tager udgangspunkt i kursisternes hverdag. Ingen af disse må elimineres, så der skal findes en måde at inddrage begge, hvis hele skolen skal have gavn af indsatsen.

Det er Sørens opgave at sikre et fagligt miljø på skolen, men fagligheden skal fremover være bredere forankret og udvikles gennem at integrere de nye erfaringer fra den tættere kontakt med virksomheden og dens medarbejdere.

Hans løsning er at transformere det oplevede dilemma til en hel anden dynamik. Han skaber nogle nye rammer, som rummer begge poler, og inden for hvilke, der kan opstå nye erkendelser og etableres nye relationer mellem de involverede, herunder til ham selv. Hvis disse rammer viser sig meningsfulde for de deltagende at agere i, så kan det give grundlag for at se nærmere på skolens nuværende organisation og måske justere eller ændre denne.

Det er i mødet med egne undervisere, at Sørens overvejelser og usikkerhed over, hvordan han skal håndtere sit dilemma, finder en ny form. Læringens indhold: fagligheden bliver her omformet og udvidet til et meget bredere begreb. Samtidig står det ham klart, at det er hans ansvar som leder at tage denne erkendelse til sig og give plads til, at eksisterende relationer i den nuværende organisation måske skal håndteres på en anden måde.

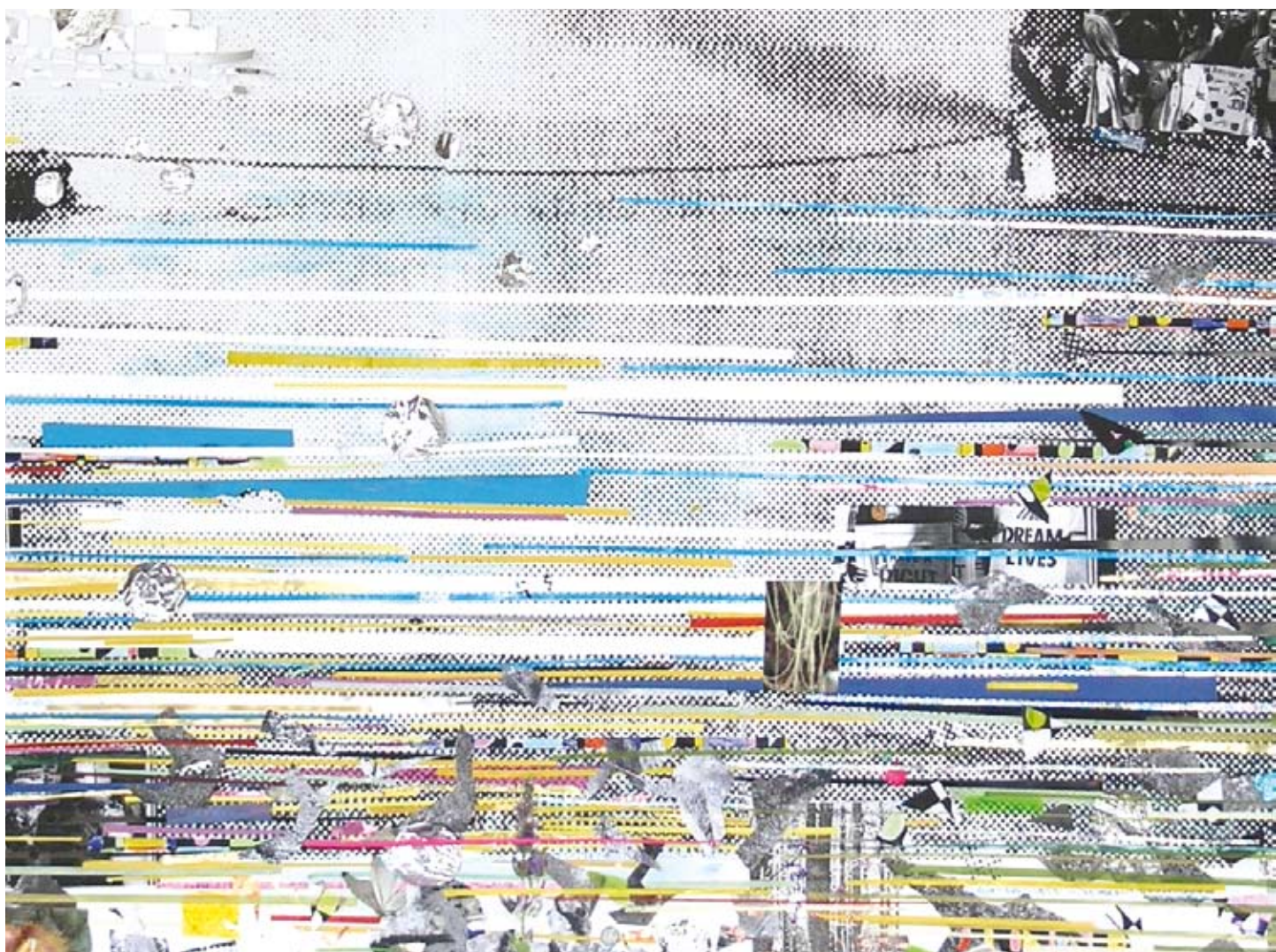
Han vælger gennem udviklingsprojektet at skabe en ny praksis, der bliver understøttet af de løbende seminarer, hvor der er tid og plads til at få bearbejdet denne nye faglighed. Her er der mulighed for under en eller anden form for vejledning og sparring at få belyst og stillet løsningsforslag til de forskellige problemstillinger. Disse kan enten opstå i samarbejdet med virksomhederne eller i relation til den nuværende organisation på skolen. Herved kan deltagendes handleberedskab styrkes i de nye og til tider overraskende situationer. Ligeledes kan nye temaer dukke op, som er vigtige at arbejde videre med.



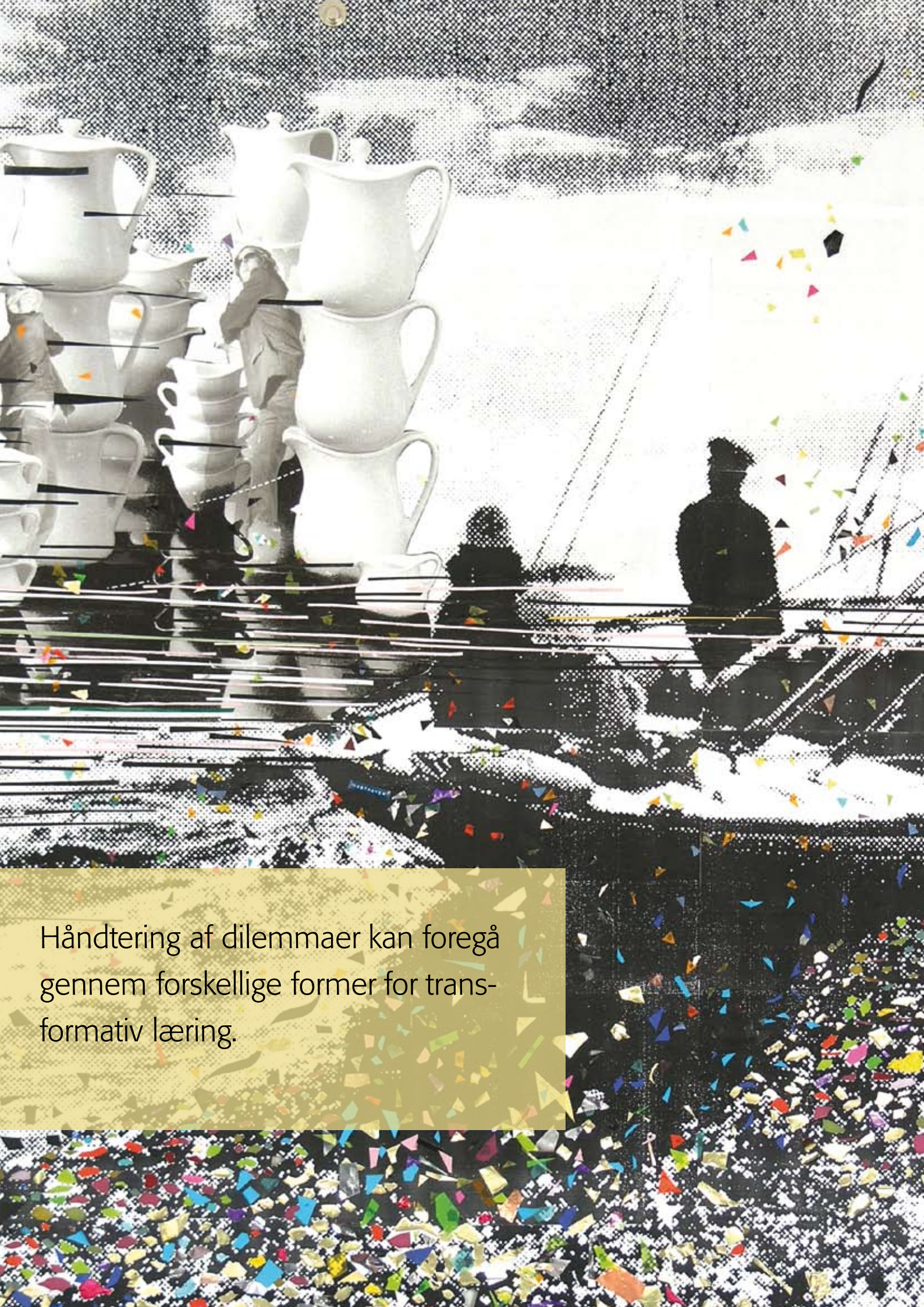
Skal der efterfølgende gives plads for, at den ny faglighed breder sig på skolen, så kan det være nødvendigt at ændre den nuværende arbejdsdeling i organisationen med deraf følgende ansvars- og kompetenceområder samt arbejdsvaner og -rutiner. På nuværende tidspunkt forestiller Søren sig, at undervisere fra den skemalagte undervisning i perioder skal tilknyttes den tværgående organisation, når der er oplagte opgaver for dem. Det kan også være, at der i skemaer for registreret tidsforbrug skal skelnes mellem den tid, der går med at få afklaret opgaven og så det egentlige undervisningsforløb. Men én ting er sikkert, hvordan eventuelle modsætningsforhold mellem det gamle og det nye håndteres, vil være afgørende for,

hvordan de nye erfaringer kan blive integreret i skolens dagligdag.

En sådan omorganisering på skolen kan tilføre skolen og underviserne et bredere perspektiv på både de ydelser, de leverer, og på den interne samarbejdsform i organisationen.







Håndtering af dilemmaer kan foregå gennem forskellige former for transformativ læring.



## 6. Andre dilemmaer – eksempler på håndtering

Vi giver i det afsluttende afsnit yderligere nogle eksempler på dilemmaer og deres håndtering, som henholdsvis lærere, konsulenter og ledere kan opleve i arbejdet med en mere praksisnær kompetenceudvikling og etablering af partnerskaber med virksomheder eller andre uddannelsesinstitutioner.

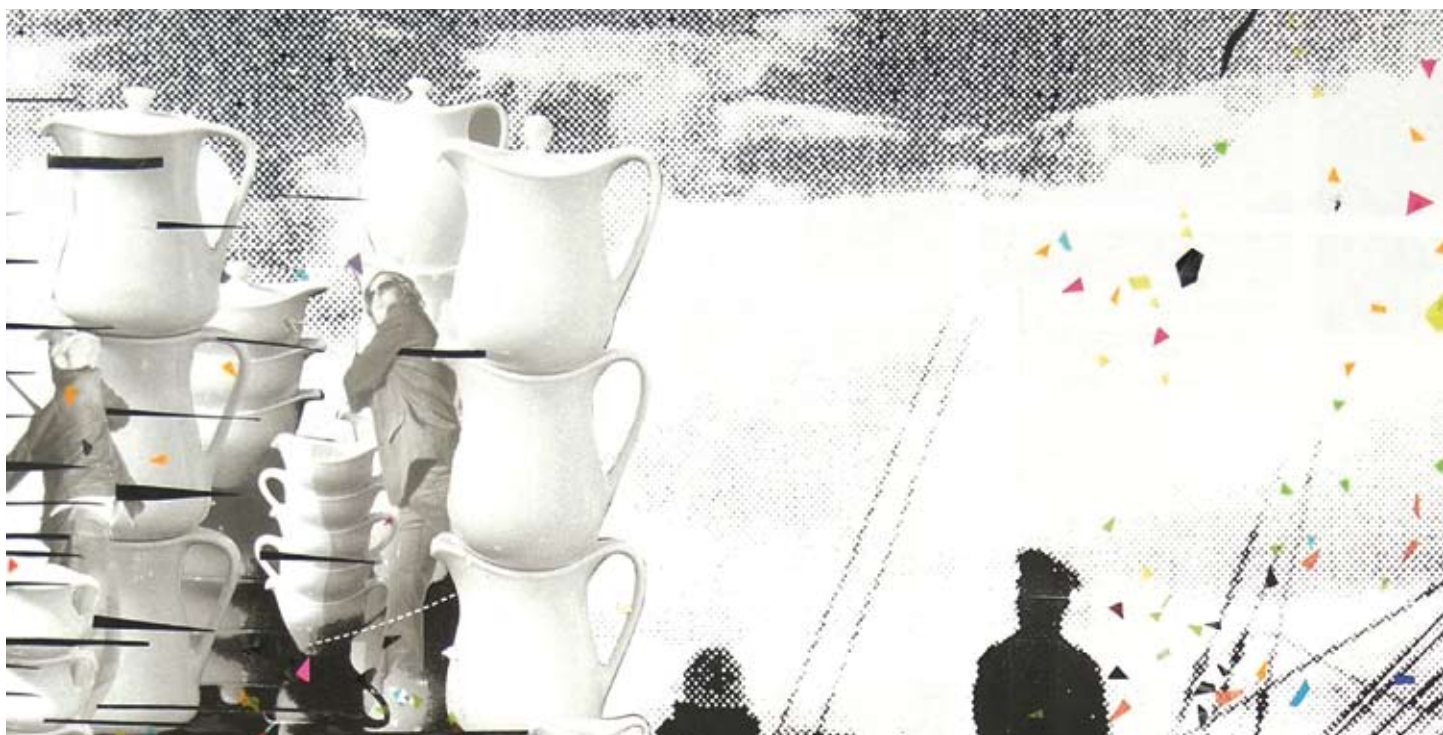
Håndtering af dilemmaer kan foregå gennem forskellige former for transformativ læring. Anledningen kan nogen gange være at udnytte helt specifikke situationer til at finde nye løsninger. Det generelle dilemma kan her ophæves ved at se det unikke og det særlige i situation, i stedet for blot at forstå den som noget velkendt. F.eks. brød lederen dagsordenen under et sløvt personalemøde med meget brok på en skole. Han bad deltagerne om at gå i mindre grupper, som derefter skulle præsentere deres bud på skolens indsats det næste halvår. Passiv utilfredshed blev vendt til aktivitet og forslag til forbedringer.

Dilemmaer kan også håndteres kreativt ved, at modstillingen mellem de to uforenelige alternativer bliver om-

formet, så det bliver muligt at finde en løsning midt i mellem dem, og dermed undgå de værste konsekvenser af begge alternativer. F.eks. kan kompetencer være almene og specifikke i større eller mindre grad, og derfor er det ikke nødvendigvis et enten-eller valg.

Det kan også vise sig muligt at kombinere de to alternativer og dermed finde en optimal løsning i situationen. Det kan for eksempel være ved at opnå det ene via det andet, så de følger efter hinanden i tid.

En mere omfattende håndtering af et dilemma er en grundlæggende omtolkning af situationen for eksempel ved brug af et nyt begreb – en ny model eller metafor. F.eks. kan brugen af begrebet *partnerskaber* i stedet for kursus-leverandør ses som en omdefinering af forholdet mellem skole og virksomhed, hvilket åbner for nye løsninger på de traditionelle modsætninger mellem parterne.



## Eksempler på lærerdilemmaer og deres håndtering

	Dilemma	Fastholdelse	Alternativ håndtering ...
Lærer	Fagformidler versus støtte til problemløsning	Enten fokus på at være fagspecialist og -ekspert der formidler kursusindhold til deltagere. Eller fokus på at understøtte deltagers problemløsningsprocesser	"- Som lærer skal man først og fremmest være dygtig til sit fag, men jeg tror ikke det er nok. Man skal også kunne sætte faget sammen med andre fag. Faktisk har jeg lært meget om mit eget fag ved at bruge det i projektføreløb og ved temaundervisning."
	Prioritere egen forberedelse og undervisning versus fælles planlægning og undervisning	Enten fokusere på at dygtiggøre sig inde for eget fag og prioritere at optimere undervisningen inden for dette. Eller deltage i tværfaglig og måske teambaseret undervisning, der kræver en vis fælles planlægning og dermed mindsker egen forberedelse og frirum.	"- Selvom lærerne her arbejder i teams, så har vi stadig vores egne hold, som vi har hovedansvaret for. Men vi bruger meget mere at trække på hinanden i undervisningen med de ting, vi hver især er gode til. Det giver også lidt afveksling for kursisterne. Og det giver os mere fleksibilitet at vi kan afløse hinanden."
	Fokus på udviklingsprojekter versus fokus på gennemførelse af kurser	Enten prioritere at involvere sig i mange udviklingsprojekter og dermed blive en form for professionel udvikler – delvis afkoblet fra fagkolleger. Eller primært undervise på planlagte kurser og dermed forblive en del af fællesskabet.	"- Jeg synes det er sjovt at prøve nogle nye ting af i projekter og skræddersyet undervisning. Men ikke hele tiden. Man har også behov for i perioder at køre mere på rutinen. Og så giver projekterne mig inspiration til at prøve nye ting af i min almindelige undervisning."
	Undervisning tæt på versus fjernere fra praksis (på virksomhed eller skole)	Enten gennemføre undervisning på virksomheden, hvor deltagere føler sig trygge, kender udstyr og lignende. Eller på skolen hvor faciliteter til læring måske er bedre og dagligdags problemer ikke forstyrres.	"- Kursisterne fik videokameraer og lydoptagere, og så gik de hjem i virksomheden og lavede optagelser om de problemer, de oplevede. Det arbejdede vi så med i undervisningen bagefter. På den måde var det både tæt på og væk fra virksomheden."



## Eksempler på konsulentdilemmaer og deres håndtering

	Dilemma	Fastholdelse	Alternativ håndtering ...
Konsulent	Holde kontakter for sig selv versus involvere lærere	Enten prioritere selv at servicere egne kontakter for at sikre kvalitet og kontinuitet. Eller inddrage kolleger/lærere – dels for at sprede kontakter, dels for at få dem involveret i arbejdet hvis de har en rolle senere.	"- Jeg oplever, det er vigtigt for virksomheden at have en fast kontaktperson, som de kender. Men de vil også gerne se de lærere, som skal undervise, for at være sikre på, at de passer med deres medarbejdere og deres kultur."
	Sælger for egen skole versus sælger for regionens skoler	Enten sælge det, man kender, og hvor man mener at kunne garantere kvalitet, fra egen skole. Eller se sig selv som repræsentant for alle skoler i regionen/kompetencecenteret.	"- Det er rigtig, at der er nogle skoler, der holder alting for sig selv. Jeg tror, at når jeg byder de andre op til dans, så tænker de også på vores skole, hvis de møder nogle behov, som de ved, at vi er bedre til at dække."
	Sælge det kunden beder om versus udfordre, gå bagom	Enten være hurtig til at efterkomme en kundes ønsker, f.eks. om et specifikt kursus. Eller gå kunden lidt på klingen og f.eks. spørge til, hvad de skal bruge det til.	"- Vi skal ikke bare give virksomhederne det, de beder om. Vi skal prøve at finde ud af, hvad de har behov for. Det giver mest tilfredshed i længden – og mere respekt – selvom det i starten tager længere tid, og de mukker lidt."

## Eksempler på lederdilemmaer og deres håndtering

	Dilemma	Fastholdelse	Alternativ håndtering ...
Ledelse	Regelstyring med fokus på årsnormer mm. versus målstyring med udstrakt autonomi	Enten styre efter regler, aftaler og traditionelle mål som gennemførte kursusuger. Eller uddelegere mere til team med incitamenter, der fremmer tværfagligt og udviklingsorienteret arbejde.	"- I stedet for at køre efter individuelle timetal og årsnormer, så får lærerne at vide, hvad hvert team forventes at bidrage med til den samlede aktivitet. Så kan de selv finde ud af, hvem der underviser på hvilke hold og hvornår. Men jeg går i tæt dialog med læreren for at løse de problemer, som kan opstå i grupperne."
	Udviklingsmidler: økonomisk tilskud versus strategisk satsning	Enten primært se udviklingsmidler som et godt tilskud til indtægter – kan beskæftige dem, der ikke har undervisning. Eller se midler som en anledning til at udvikle skolen i en ønsket retning.	"- Vi er klemmt mellem en snæver økonomi og så kravene om nyudvikling. Så vi er rigtig glade for at vi kan bruge midlerne fra Socialfonden og TUP-midler til at satse lidt og prøve nogle nye ting af. Vi prøver at få lærerne med i at udvikle projektforslagene, for så er der større chance for, at erfaringerne bliver brugt i organisationen bagefter."
	Uddannelsesleverandør versus kompetencepartnere	Enten satse på at levere (standardiserede) kurser af høj kvalitet. Eller satse på tættere rådgivning af kunder, som kan involvere andre læringsformer.	"- Vi tilbyder virksomhederne hele pakken med rådgivning, uddannelsesplanlægning og opfølgning. Det koster i sidste ende lidt mere, men giver flere kursusuger, fordi virksomhederne bliver mere tilfredse. Men der er da stadig mange, som bare skal have et truckkursus – og så får de det."
	Selv levere alt versus samarbejde med andre	Enten satse på at udvikle og opretholde f.eks. konsulentekspertise på skolen. Eller lægge så meget som muligt ud af huset på grund af økonomi og fleksibilitet.	"- Vi har ikke råd til at have lærere gående her, hvis ikke de har fuldt skema. Men vi har et samarbejde med tre andre skoler om at kunne trække på deres undervisere inden for specielle områder. Og vores eksperter underviser også på de andre skoler ind imellem."









## Litteraturliste



## 7. Litteraturliste

I det følgende findes først henvisninger til senere års udviklingsarbejde om samspil mellem uddannelsesinstitutioner og kompetenceudvikling. Dernæst til materiale, der uddyber de teoretiske perspektiver, der er omtalt i hæftet.

### Udviklingsarbejde 2005 - 2007

Bottrup, Pernille & Lis Fibæk (2006): *Transformation - i praksisnær kompetenceudvikling*. TUP-projekt. Social- og Sundhedsskolen i Århus. <http://www.aaa.dk/aaa/rapporttransfer.pdf>

Bottrup, Pernille & Elin Jørgensen (2006): *Fra ydre relationer til indre linier*. Socialfondsprojektet: Partnerskab om kompetenceudvikling. Aarhus tekniske Skole.

Bruhn, Per & Bruno Clematide (2007): *Lovende parløb*. Socialfondsprojektet: Partnerskab om kompetenceudvikling. Aarhus tekniske Skole.

Clematide, Bruno (2005): *Praksisnærhed - forudsætning for motivation og kompetenceudvikling*, Udarbejdet for Undervisningsministeriet. Kubix. [www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=81](http://www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=81)

*Fire historier om samarbejde mellem virksomhed og skole*. (2007) Temahæfte fra Socialfondsprojektet: Mestre: Kortuddannede Medarbejdere som strategisk ressource i virksomhederne. Aarhus tekniske Skole.

*Kompetencecentre i lærende regioner* (2006-2007). Undervisningsministeriets udviklingsprogram. Publikationer. Teknologisk Institut. [www.kompetencecentre.dk](http://www.kompetencecentre.dk)

*Kompetenceudvikling: samspil mellem virksomheder og erhvervsskoler* (2005). Socialfondsprojektet: Excellent Kompetenceudvikling. Aarhus tekniske Skole. [www.ats.dk/?side=302&tmpl=3,20197&soeg=1](http://www.ats.dk/?side=302&tmpl=3,20197&soeg=1)

*Læringsdesigner: ny rolle i partnerskab med virksomheder* (2005). Socialfondsprojektet: Excellent Kompetenceudvikling. Aarhus tekniske Skole. [www.ats.dk/?side=302&tmpl=3,20197&soeg=1](http://www.ats.dk/?side=302&tmpl=3,20197&soeg=1)

*Praksisnær kompetenceudvikling i et partnerskab – en case om praksis for samspil* (2006). Kubix.

[www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=84](http://www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=84)

*Praksisnær undervisning i teknisk design. Transformation mellem arbejde og uddannelse – didaktiske overvejelser og ideer* (2006). Kubix. [www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=96](http://www.kubix.dk/publikationer.php?publikation=96)

*Samspil – Om samspillet mellem uddannelsesinstitutioner og virksomheder* (2007). Evaluering af et socialfondsprojekt. [www.Cumula.dk](http://www.Cumula.dk)

Semey, Mette & Sofie Saxtoft 2007: *Lærer med mere – jobprofiler og uddannelsesbehov for AMU-lærere*. Kubix. <http://www.uvm.dk/07/documents/lmm.pdf>

### Teoretiske tekster

Alheit, Peter (2000): *"Biografisk læring"*; i Knud Illeris (red): Tekster om læring. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Bateson, Gregory (1998): *"Double Bind"*; i Mads Hermansen (red): *Fra læringens horisont* – en antologi. Aarhus: Klim.

Bottrup, Pernille & Christian Helms Jørgensen (red) (2004): *Læring i et spændingsfelt – mellem uddannelse og arbejde*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag. Gufstavsson

Ellström, Per-Erik (1996): *"Rutin och reflektion"*; i Per-Erik Ellström, Bernt Gustavsson og Steffan Larsson (red): *Livslångt lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Ellström, Per-Erik (1997): *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet*. Stockholm: Publica

Engeström, Yrjö (1999): *"Activity theory and individual and social transformation"*; in Engeström, Mietinen og Punamaki (eds): *Perspectives in Activity Theory*. New York: Cambridge University Press.

Engeström, Yrjö (2000): "Udviklingsarbejde som uddannelsesforskning"; i Knud Illeris (red): **Tekster om læring**. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Eraut, Michael (2004): "Transfer of knowledge between education and workplace settings"; in Helen Rainbird, Alison Fuller and Anne Munro: **Workplace learning in context**. London: Routledge.

Hodkinson, Phil (2005): "Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning"; **Journal of Workplace Learning**, Vol. 17 No. 8, 2005, pp. 521-532.

Hodkinson, Phil (2005): "Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms"; **Cambridge Journal of Education**, Vol. 35, No. 1, March 2005, pp. 107-119.

Illeris, Knud (red) (2002). **Udspil om læring i arbejdslivet**. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag

Illeris, Knud og samarbejdspartnere (2004). **Læring i arbejdslivet**. Frederiksberg: Learning Lab Denmark, Roskilde Universitetsforlag.

Lawy, Robert (2000): "Transition and Transformation: the experiences of two young people"; **Journal of Education and Work**, Vol. 15, No. 2, 2000.

Mezirow, Jack (2000): "Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory"; in J. Mezirow (ed): **Learning as Transformation**. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mezirow, Jack (2000/1990): "Hvordan kritisk refleksion fører til transformativ læring"; i Knud Illeris (2000): **Tekster om læring**. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Simons, P.R.J. (1999): "Transfer of learning: paradoxes for learners"; **International Journal of Educational Research** 31 (1999) 577} 589, Chapter 3.



## 8. Illustrationer

---

Hæftet er illustreret med værker af Kirstine Roepstorff.

"Where Wonder the World, the Road to Excelsior, 2006

Følgende fra serien "Mystic Harbour, Experience the Wind, the Fog and the Waves of modern Capitalism." 2005

Forside Liberty under Tow.

Afsnit 1 Capital Racing

Afsnit 2 Chessing Security, freedom and money

Afsnit 3 Flying Spinnakers

Afsnit 4 Fog Bound

Afsnit 5 The Third way

Afsnit 6 detail The Third way

Afsnit 7 Black Dawn

Resten er udklip fra serien ""Where Wonder the World, the Road to Excelsior", 2006

